

COLEGIUL DE REDACȚIE:

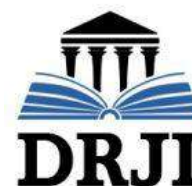
IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova
PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar,
Ucraina



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
web site: <http://www.upsc.md>
<http://psihologie.upsc.md/>

© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**
Publicație științifică de profil

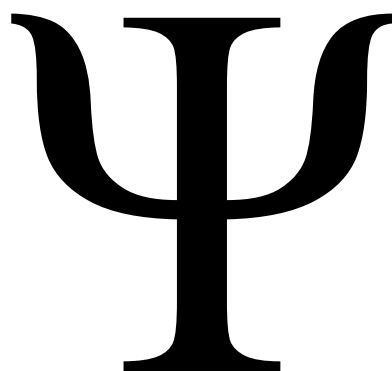


Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

R E V I S T A



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău**

Chișinău, 2017

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 4(49) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” *se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.*

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSSDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Mihai Șleahțițchi	Mecanica invidiei The mechanics of envy	3
Листопад А. А.	Подготовка студентов к решению творческих профессиональных заданий Training of students to dealing with creative professional tasks Pregătirea studenților pentru soluționarea problemelor profesionale creative	19
Nicolaescu Penelopa Eliza	Factori de risc în comportamentul delicvent juvenil Risk factors in juvenile delinquent behavior	28
Мардарова И.К.	Особенности использования инновационных педагогических технологий в процессе подготовки будущих воспитателей Features of usage of innovative teaching technologies in the education process of future kindergerteners Particularitățile de folosire a tehnologiilor inovaționale pedagogice în procesul de pregătire a viitorilor educatori	38
Vîrlan Maria Fodor Ina	Abordări teoretice ale conceptului de resocializare a minorului delicvent Theoretical approaches to the concept of resocialization of delinquent minor	47
Cerneavschi Viorica	Particularizarea capacităților constructiv-tehnologice la elevii cu dizabilități mintale Customizing constructively-technological capacities in the pupils with mental disabilities	63
Autorii noștri		75



MECANICA INVIDIEI

THE MECHANICS OF ENVY

Mihai ȘLEAHIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

CZU 159.942

Summary

In the case of envy, as it results from many specialized sources, we are dealing with an extremely pernicious phenomenon. Regardless of how it is approached - as "an unpleasant state, along with shame and guilt, causing difficulties of psychological regulation and social adaptation," as "an ensemble of simpler emotional reactions, in various proportions and combinations (such as hostility, feelings of inferiority and injustice), or as something that conveys the expression of "emotional constructs associated" with "a significant specific weight" (like the state of jealousy, hope or *schadenfreude*) - each time it appears as a complex social emotion centered around "the desire to acquire the attributes or things that another person possesses". In uttering the word envy, we refer to the "selfish feeling of sorrow, tribulation, oddness, caused by the successes or the good situation of another", to a "tumultuous and obsessive state caused by the awareness of the fact that for the moment, we do not possess what one possesses, "or "an inner plague, through which the sadistic pleasure of talking bad about our friends, of criticizing the qualities of our acquaintances and defaming the beloved of another, insinuating that he/she is unfaithful, is constantly appearing". The passion that unleashes at last stays unconfessed because, in fact, "it is impossible to confess it". Envy is "mostly silent," but "always active," being implied in a hidden way "in the judgments and choices of those we come in contact with". Following, to a certain extent, R. Descartes, we could say that any one of those who surrender to envy sooner or later display an "earthly face" caused by the circulation of a "vicious" blood, and a "black-yellowish" gallbladder.

As soon as a certain sense of control is put on envy, the life of each of the individuals who were not so long ago characterized by the inability to enjoy the success of others starts to radically change, knowing a new measure and a new beginning. Once out of the unlimited influence of the "neighbor's goat" syndrome, these individuals realize that they have a healthy way of building constructive relationships, with a mentality of solidarity and "being" instead of "having".

Key words: envy, social comparison, the effects of envy, diminishing envy

Rezumat

În cazul invidiei, precum rezultă din numeroase surse de specialitate, ne confruntăm cu un fenomen eminentamente pernicios. Indiferent de modul în care este tratată – că este „o stare neplăcută, alături de rușine și vinovăție, producând dificultăți de reglare psihologică și de adaptare socială”, că reprezintă „un ansamblu articulat de reacții afective mai simple, aflate în diverse proporții și combinații (de genul ostilității, sentimentului inferiorității și al nedreptății)” sau că redă expresia unor „construcții afective asociate” cu „o greutate specifică însemnată” (de ordinul stării de gelozie, a celei de speranță sau a celei de *schadenfreude*) –, ea apare, de fiecare dată, în calitate de o emoție socială complexă centrată pe „dorința de a dobândi atributele sau lucrurile pe care le posedă o altă persoană”. Rostind cuvântul invidie, ne referim la „sentimentul egoist de părere de rău, de necaz, de ciudă, provocat de succesele sau de situația bună a altuia”, la o „stare chinuitoare și obsedantă pe care ne-o provoacă conștientizarea faptului că, pentru moment, nu posedăm ceea ce posedă altul” sau la o „plagă lăuntrică prin care apare neconținut plăcerea sadică de a ne calomnia prietenii, de a bârfi calitățile cunoscuților și de a defăima iubita altuia, insinuând că este infidelă”. Pasiunea care se dezlănțuie în cele din urmă este nemărturisită pentru că, de fapt, „este imposibil de mărturisit”. Invidia este „îndeobște tăcută”, însă „totdeauna activă”, insinuându-



se „pe ascuns în judecățile și opțiunile celor cu care venim în contact”. Urmându-l, într-o oarecare măsură, pe R. Descartes, am putea spune că oricine dintre acei care se lasă duși de valul invidiei afișează, mai devreme sau mai târziu, un „chip pământiu” cauzat de circulația unui sânge „viciat” și a unei bile „negre-gălbui”.

De îndată ce se pune o oarecare stăpânire pe sentimentul de invidie, viața fiecăruia dintre indivizii care de curând se caracterizau prin incapacitatea de a se bucura pentru reușitele altuia începe să se schimbe în mod radical, cunoscând o nouă măsură și un nou început. Odată ieșiți de sub influența nelimitată a sindromului „capra vecinului”, aceștia vor conștientiza că li s-a deschis „calea sănătoasă spre niște relații constructive, spre solidaritate, spre „a fi” în loc de „a avea””.

Cuvinte cheie: *invidie, comparare socială, efectele invidiei, diminuarea invidiei*

În *Biblie*, cea mai căutată carte din lume, cu o traducere în circa 1.800 de limbi, dăm de un pasaj în care ni se vorbește despre ce i s-a întâmplat pe vremuri lui Iosif, fiul lui Iacov, atunci când acesta - dintr-o pornire sufletească dezinteresată și absolut nevinovată – i-a inițiat pe cei unsprezece frați ai săi în două vise de-ale sale prin care i se prevestea că va ajunge să exercite stăpânire asupra „întregii țări a Egiptului”. Aflând despre acest lucru și mai știind că tânărul Iosif era preferatul tatălui său, cei unsprezece frați s-au lăsat duși de valul invidiei, hotărându-se să recurgă la omor. Crima s-ar fi produs neîntârziat dacă unul dintre frați – pe nume Ruben – nu ar fi insistat pe ideea că omuciderea reprezintă un mare păcat în fața divinității. Drept consecință, Iuda, un alt frate, a venit cu propunerea de a-l vinde pe Iosif ca sclav unei caravane care tocmai trecea prin acele locuri. Propunerea a fost acceptată, lui Iosif revenindu-i, pentru mulți ani înainte, destinul unui om lipsit de orice drepturi civile și politice. Trecând prin suferințe abominabile, el, totuși, a reușit să se salveze și să devină, în cele din urmă, ceea ce-i prevestiseră visele de altă dată – o întruchipare elocventă a puterii împărătești*.

Într-un fel sau altul, ideea pasajului biblic care-l are ca protagonist pe Iosif, fiul lui Iacov, se regăsește, cu timpul, în multe alte istorii cu referire la fizionomia morală a speciei umane. Ce i se întâmplă, bunăoară, lui David, care, fiind adus la curtea împăratului Saul, reușește să-și construiască foarte repede o carieră militară de excepție? Talentul de comandant și imensa autoritate pe care o avea în rândul ostașilor au declanșat nemulțumirea, iar apoi și ura lui Saul. Căzând sub imperiul invidiei, împăratul încearcă de câteva ori să-l omoare pe David. Un alt exemplu: *Othello* a lui W. Shakespeare. Nobilul venețian Iago nu a putut suporta gloria pe care a obținut-o *Othello* atunci când i-a învins pe turci apărând nord-estul Italiei. Pentru a distruge

* Într-o formulă mai extinsă, povestea vieții lui Iosif, fiul patriarhului Iacov, poate fi găsită în: *Biblia sau Sfânta Scriptură*. – București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2001; *Biblia sau Sfânta Scriptură: versiune diortosită după Septuaginta, redactată și adnotată de V. Anania*. – București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2001; *Mann Th. Iosif și frații săi. Istoriile lui Iacob. Tânărul Iosif / Traducere din limba germană și note de P. Manoliu*. – Volumul I. – Colecția „Top 10+”. – Iași: Editura *Polrom*, 2013 sau/și pe site-urile: <http://www.aboutbibleprophecy.com/p34.htm>, <http://www.logon.org/english/c/cb014.html>, <http://www.ids.org/scriptures/gs/joseph-son-of-jacob?lang=eng>.



prietenia între acesta din urmă și unul dintre cei mai devotați prieteni ai săi, Cassio, Iago a pus la cale un plan infam. Dintr-o pură invidie, l-a făcut pe Othello să creadă că soția sa, Desdemona, îl înșală cu Cassio. Deznodământul a fost tragic: nimerind în capcana întinsă de Iago, Othello își omoară consoarta. Cine a vizionat filmul *Amadeus*, regizat de Miloș Forman, sau a citit drama *Mozart și Salieri*, scrisă de Alexandr Pușkin, a avut, credem, posibilitatea să observe de unde i s-a tras moartea celui care a compus *Răpirea din Serai*, *Nunta lui Figaro*, *Don Giovanni* sau/și *Flautul fermecat*. Or, atât în cazul lui A. Pușkin, cât și în cel al lui M. Forman, sugestia este cât se poate de clară: Wolfgang Amadeus Mozart a căzut prada unui oponent mediocru, cu o viziune deformată asupra culturii și cu un spirit al invidiei trecut de orice limită.

În fond, la toate personalitățile marcante – indiferent de perioada, spațiul geografic sau domeniul de activitate în care s-au produs – dăm de cel puțin un aforism, o maximă sau o cugetare făcute în legătură cu invidia și caracterul dezgustător al acesteia. Drept confirmare ne pot servi următoarele exemple:

- **Aristotel**: invidia este un fel de întristare pentru fericirea de care ni se pare că se bucură egalii noștri;
- **Antistene**: invidia roade pe invidios precum rugina roade fierul;
- **Socrate**: invidia este ulcerul sufletului;
- **Eschil**: prea puțini oameni au puterea înăscută de a cinsti succesul unui prieten fără invidie;
- **Seneca**: nu vei fi niciodată fericit dacă te vei mânia că cineva e mai fericit decât tine;
- **Victor Hugo**: e obiceiul invidiosului de a-și ierta păcatul amestecându-și ciuda personală cu răul general;
- **Napoleon Bonaparte**: invidia este o declarație de inferioritate;
- **Artur Schopenhauer**: invidia este un viciu și în același timp o nefericire;
- **Barbu Delavrancea**: animalele nu invidiază; invidia este o deșertăciune omenească care pedepsește instantaneu pe cel care o simte: ea este cea mai neîndoioasă conștiință a inferiorității;
- **Ion Ghica**: invidia este patima care roade mai mult sufletul în care a intrat, ea este mai neîmpăcată decât ura, este sorgintea celor mai mari rele, ea naște vrajba și ura;
- **Mihai Eminescu**: contra a orice dușmănie există mijloace, contra invidiei – nu;
- **Nicolae Iorga**: cel mai sigur mijloc pentru a nu ajunge pe cineva e a-l invidia: aceasta te ține totdeauna pe loc;



- **Simion Mehedinți**: invidia, mărturisită ori nu, e totdeauna semn de inferioritate;
- **Frank Tyger**: nu poți fi invidios și fericit în același timp;
- **George Călinescu**: reprimă-ți invidia față de omul excepțional, învață să-l înțelegi și să-l prețuiești;
- **Paolo Mantegazza**: invidia este ura față de superioritatea altuia;
- **Aleksandr Solzhenitsyn**: invidia noastră ne devorează cel mai mult;
- **Carlos Ruiz Zafon**: invidia este religia mediocrilor;
- **Gabriel Liiceanu**: nu există semn mai bun al reușitei decât ura și invidia celorlalți.*

În plus, nu există popor sau etnie care – prin diverse forme ale înțelepciunii colective (proverbe, zicători, istorioare cu caracter moralizator etc.) – nu ar fi condamnat invidia, specificând că ea înfățișează o pacoste, un cusur, o stare de spirit aducătoare de mari neplăceri, necazuri și suferințe. Iată doar câteva exemple:

- *găina vecinului ți se pare găscă* (**proverb armean**);
- *dacă invidia ar provoca febră, toată lumea ar avea călduri* (**proverb italian**);
- *invidia nu dă nimănui nimic* (**proverb francez**);
- *chelului nu-i place părul altuia* (**proverb persan**);
- *invidia încolțește totdeauna pe lângă un mare merit* (**proverb englez**);
- *invidia este ca focul* (**proverb românesc**);
- *generosul dăruiește, zgârcitul moare de invidie* (**proverb bengalez**);
- *invidia țintește pe alții și se rănește pe ea însăși* (**proverb german**);
- *invidiosul îngălbenește când pe altul fericit îl zărește* (**proverb polonez**);
- *un lup flămând e mai pașnic decât un om invidios* (**proverb românesc**);
- *turnurile se măsoară după umbra lor și oamenii de merit după invidioșii săi* (**proverb chinez**);
- *invidia dușmanului e propria lui pedeapsă* (**proverb indian**);
- *invidia nu are zile de sărbătoare* (**proverb latin**);
- *în pomul roditor se aruncă cu pietre* (**proverb turcesc**);

* Citatele sunt preluate din: Iorga N. Cugetări / Ediție îngrijită de B. Theodorescu. – Colecția Cogito. – București: Editura Albatros, 1972; Proverbe, cugetări, definiții despre educație / Ediție îngrijită de E. Mihailescu; prefață de N. Radu. – Colecția Cogito. – București: Editura Albatros, 1978; Hugo V. Cugetări / Traducere, antologie, prefață, indici de V. Ungureanu-Cernei; cuvânt înainte de C. Ciopraga. – Colecția Cogito. – București: Editura Albatros, 1982; Coloana infinită. Din gândirea română modernă / Ediție îngrijită de A. Stănculescu-Bîrda. – Colecția Cogito. – București: Editura Albatros, 1987; Schopenhauer A. Aforisme asupra înțelepciunii în viață / Ediție îngrijită și postfață de T. Vârgolici; traducere de T. Maioreșcu. – București: Editura SAECULUM I.O., 1997 și o serie de site-uri: <http://www.cuvintecelbre.ro/subiecte/invidie>; <http://www.subiecte.citatepedia.ro/despre.php?s=invidie>; <http://www.citate-celebre-cogito.ro/tag/citate-despre-invidie>; <http://www.intelepciune.ro/despre/invidie/citate>.



- *invidia e boala fără leac (proverb arab)* *.

Să fie oare întâmplător faptul că peste tot – fie că este vorba de cultură, artă, știință, politică, religie sau/și diverse forme ale înțelepciunii populare – invidia este văzută ca ceva ce trebuie pus la stâlpul infamiei? Nu, bineînțeles. După H. Schoeck, autorul binecunoscutei *Envy: A theory of social behavior* [New York, 1969], această preocupare a societății este absolut firească. Or, cine este invidiosul? Un perturbator al păcii, un instigator la revoltă, un neîmpăcat cu semenii săi, o persoană care se împotrivește ordinii sociale, un individ care nu vrea și nici nu poate să accepte două lucruri – că oamenii, în principiu, nu pot fi la fel (ca natură, valoare sau importanță) și că ideea cu referire la posibilitatea instituirii unei societăți egalitare nu are sorți de izbândă. Firește, ne atenționează atât H. Schoeck, cât și mulți alți importanți analiști ai câmpului social – G.M. Foster [1972] sau B.Vidaillet [2008], spre exemplu - este extrem de important să se vorbească – la direct și cu multă tărie – despre esența nimicitoare a invidiei și, totodată, despre ce avem de făcut pentru a nu permite ca ea să-și lase amprenta asupra modului în care simțim, gândim și acționăm.

Acestea fiind spuse, să vedem, pentru început, cum poate fi definit fenomenul invidiei. La o analiză mai atentă a literaturii de specialitate, se poate observa că, în majoritatea cazurilor, acesta este abordat din perspectiva unei *emoții sociale complexe*, a unei *mișcări sufletești de anvergură* care, făcându-și apariția în situațiile cotidiene curente, înglobează stări mai mult sau mai puțin jenante (de genul rușinii sau vinovăției) susceptibile să compromită noțiunea de stil comportamental adecvat. *Verba docent, exempla trahunt*:

- **J. Tangney & P. Salovey** [1999]: invidia este fenomenul care poate fi situat într-o categorie a emoțiilor cu caracter problematic (alături de rușine și vinovăție), contribuind neconștient la apariția dificultăților de reglare emoțională și de adaptare socială;
- **J. D'Arms** [2001]: invidia redă o stare emoțională extrem de neplăcută care provoacă rușine celui ce o experimentează, făcându-l să se simtă nerezonabil, irațional și chiar să acționeze imprudent;

* Selecția maximelor a fost efectuată în mod stocastic, având la bază următoarele surse electronice:

https://www.borcanulcucitate.ro/profil2/proverbe_germane ;
<https://www.intelepciune.ro/proverbe-zicatori-romanseti-celebre-217-despre-invidie.html>;
<https://ro.wikiquote.org/wiki/Invidie>;
<https://www.zicatori.com/din-proverbele-si-zicatorile-popoarelor-lumii>;
<https://www.kudika.ro/articol/special/25626/proverbe-celebre.html>;
<https://www.citatepedia.ro/index.php?id=296940>;
<https://www.proverb.ro/category/categorii/proverbe-despre-intelepciune> .



- **Ph. Braud** [2008]: invidia, această „abjecție a naturii umane”, exprimă un mecanism al raporturilor sociale despre care se poate spune că este – de cele mai multe ori – camuflat;
- **M. Curelaru** [2015]: invidia înfățișează o emoție socială complexă caracterizată prin valență negativă.

Pentru mai mulți specialiști din domeniu constatarea potrivit căreia caracterul complex al invidiei se rezumă la existența unor stări afective mai mult sau mai puțin jenante (de genul rușinii sau vinovăției) asociate unui stil comportamental conflictual nu este suficientă, ei îngrijindu-se să aducă încă două specificări – că însușirea în cauză trebuie neapărat raportată la „situația bună a celor din jur” și că aceeași însușire urmează a fi tratată în calitate de o construcție obținută prin amestecul unor „fibre sentimentale de sorturi și culori diferite”. Exemplele care urmează aduc confirmarea necesară:

- **M. Klein** [1968]: starea de invidie definește realmente sentimentele de ciudă și de furie pe care le are un subiect atunci când se teme că altul să nu posede ceva ce poate fi dorit și să se bucure de el;
- **W. G. Parrott** [1991]: episodul emoțional, pe care-l denumim într-o manieră obiectivă invidie, poate cuprinde mai multe componente experimentate subiectiv de o persoană și cumulate în timp: tânjirea după ceea ce are în plus celălalt sau după ceea ce îi oferă acestuia superioritate, resentimentul față de persoana sau grupul invidiat, resentimentul în raport cu situația („soarta”, condițiile vitrege, inechitatea), vinovăția sau/și admirația;
- **R. H. Smith & S. H. Kim** [2007]: trăirea invidiei se caracterizează prin prezența unui melanj emoțional constituit din ostilitate, sentimentul inferiorității și cel al nedreptății.

Aducând la același numitor considerațiile prezentate în rândurile de mai sus, putem afirma – împreună cu M. Miceli și C. Castelfranchi [2007], C.R. Harris și P. Salovey [2008] – că eticheta invidiei poate fi aplicată nu doar unor stări afective jenante, ci și unui *ansamblu articulat de reacții și trăiri mai simple și neasemănătoare, aflate în varii proporții și combinații*. Anume acest ansamblu, de foarte multe ori, este perceput de către subiect ca o tensiune intrinsecă distinctă ce-l pune într-o relație clar individualizată cu toți acei care, într-o formă sau alta, au un careva privilegiu față de el.

Înainte de a încheia prezentarea punctelor de vedere cu referire la profilul compozițional al invidiei, vom menționa că există și o serie de autori – ne referim, cu precădere, la G. M. Foster [1972], G. Taylor [1988], A. Ben-Ze'ev [1990], K.T. Strongman [2003], G. Clanton [2007] și Șt. Boncu [2009] – care consideră că în structura fenomenului avut în vedere, pe lângă „stările



jenante" (rușine,vinovăție etc.) sau „articulările de reacții afective mai simple și neasemănătoare” (ostilitate, furie, senzația de nedreptate, sentimentul de inferioritate etc.), mai pot fi întâlnite și „construcții afective asociate” cu „o greutate specifică însemnată” (este vorba despre starea de gelozie, cea de speranță sau cea de *schadenfreude*¹). Mai mult, spun ei, dincolo de trăirile cu un evident caracter emoțional, invidia se caracterizează și prin prezența a ceea ce poartă numele de credință, adică a unor atitudini puternic întemeiate la care indivizii aderă în totalitate și pe care, expresia lui J.-P. Deconchy, le consideră adevărate chiar și atunci când dovada veridicității lor nu aparține unei logici ce ține de domeniul științei. Esențialmente, punctul de vedere pe care-l propagă G. M. Foster sau G. Taylor, A. Ben-Ze'ev sau K.T. Strongman, G. Clanton sau Șt. Boncu se întemeiază pe următoarele raționamente:

- *limbajul comun ignoră, de cele mai multe ori, distincția dintre invidie și gelozie;*
- *definițiile cuprinse în mai multe tipuri de dicționare (inclusiv, în cele de specialitate) pun în evidență faptul că invidia și gelozia „pot fi distinse după posesia unui atribut dorit sau a unei relații” („când cineva posedă acest atribut sau această relație și este îngrijorat că posesiunea lui ar putea fi amenințată de altul, apare nu doar invidia, ci și gelozia”);*
- *atât invidia, cât și gelozia „generează reacții afective similare – furie, tristețe și anxietate”;*
- *situațiile care provoacă invidia provoacă și gelozia („când un rival amenință relația pe care individul o are cu o altă persoană, apare gelozia, căci individul anticipează pierderea relației, dar apare și invidia, căci el pune ceea ce se întâmplă pe seama superiorității rivalului său”);*
- *ori de câte ori indivizii primesc de la o persoană care nu le este indiferentă un feed-back care le amenință stima de sine, ei trec printr-o invidie amestecată cu o puternică doză de gelozie;*
- *deși noțiunile de invidie și gelozie se suprapun, între ele există, în același timp, și diferențe considerabile:*

¹ Emoția denumită *schadenfreude*, vom reaminti, caracterizează situația în care invidia începe să fie însoțită de o „bucurie malițioasă pe care cineva o poate avea față de nenorocirea altuia”. Într-un asemenea caz, precum consemnează încă F. Nietzsche, la 1880, în *Der Wanderer und sein Schatten/Călătorul și umbra sa*, „sentimentul egalității vrea să-și aplice măsura în domeniul fericirii și al întâmplării”. Or, „bucuria răutăcioasă încercată față de răul semenilor provine din aceea că nimeni nu se simte în apele sale în multe privințe, că fiecare are grijile sale, remușcările sale, durerile sale și că nu le ignoră: nenorocirea care lovește în celălalt face din acesta *egalul* său, îi împacă gelozia”. Constituind „cea mai vulgară expresie prin care se manifestă victoria și restabilirea egalității”, genul vizat de bucurie, mai ține să menționeze ilustrul filosof german, „n-a apărut decât atunci când omul a învățat să vadă în ceilalți oameni niște egali, adică la momentul fondării societății”. Pentru confirmare, vezi, *Nietzsche F. Explicație pentru bucuria răutăcioasă// F. Nietzsche. Călătorul și umbra sa. Omenesc, prea omenesc / Traducere din germană de O.- I. Petre. – București: Editura Antet, 2000. – P.32.*



- (i) *gelozia include sentimente de suspiciune, respingere, ostilitate, furie, de suferință și teamă de pierdere, iar invidia se axează pe sentimentele de inferioritate și nemulțumire, pe dorință și critică de sine;*
- (ii) *gelozia este asociată în exclusivitate cu relațiile interumane, iar invidia nu are astfel de restricții;*
- (iii) *spre deosebire de invidie, care exprimă esențialmente o relație diadică, gelozia acoperă o relație triadică;*
- *starea de **schadenfreude** este starea care apare, de regulă, atunci când se întrunesc trei condiții: „când este prezentă invidia, când există convingerea că necazul celuilalt aduce un câștig, un beneficiu chiar și simbolic, și când celălalt pare că își merită acel necaz”;*
- *speranța poate fi asociată invidiei, avându-se în vedere că, în majoritatea absolută a cazurilor, fiecare dintre noi manifestă fie dorința ca persoana invidiată „să își piardă superioritatea comparativă”, fie încrederea că – mai devreme sau mai târziu – „se va produce ameliorarea dezavantajului existent”;*
- *credințele sunt frecvent întâlnite în discursul omului invidios, deoarece în mintea lui se configurează cu perseverență următoarea convingere: „celălalt se bucură de mai mult noroc în viață, plusul pe care îl are îi conferă avantaj și superioritate, avantajul său amenință propria poziție socială, iar situația este nejustificabilă sau inechitabilă”.*

În definitiv, adunând laolaltă informațiile cu care am operat până la acest moment, ne vedem în drept să afirmăm că în cazul invidiei ne confruntăm cu un fenomen eminamente pernicios. Indiferent de modul în care este tratată – că este „o stare neplăcută, alături de rușine și vinovăție, producând dificultăți de reglare psihologică și de adaptare socială”, că reprezintă „un ansamblu articulat de reacții afective mai simple, aflate în diverse proporții și combinații (de genul ostilității, sentimentului inferiorității și al nedreptății)” sau că redă expresia unor „construcții afective asociate” cu „o greutate specifică însemnată” (de ordinul stării de gelozie, a celei de speranță sau a celei de *schadenfreude*) –, ea apare, de fiecare dată, în calitate de o emoție socială complexă centrată pe „dorința de a dobândi attributele sau lucrurile pe care le posedă o altă persoană”. Rostind cuvântul invidie, ne referim la „sentimentul egoist de părere de rău, de necaz, de ciudă, provocat de succesele sau de situația bună a altuia”, la o stare „chinuitoare și obsedantă pe care ne-o provoacă conștientizarea faptului că, pentru moment, nu posedăm ceea ce posedă altul” sau la o plagă lăuntrică prin care, expresia lui R. Rachieru, apare neconținut plăcerea sadică de a ne calomnia prietenii, de a bârfi calitățile cunoscuților și de a defăima iubita



altuia, insinuând că este infidelă.* Senzația este că asistăm, după cum menționează Ph. Braud [2008], la un dublu stigmat: „invidiosul contestă superioritatea celorlalți, fără a putea invoca o motivație clară; el deplânge caustic ceea ce, din solidaritate sau fraternitate, ar trebui, dimpotrivă, să aprecieze”. Pasiunea care se dezlănțuie este nemărturisită pentru că, de fapt, „este imposibil de mărturisit”. Ea este „îndeobște tăcută”, însă „totdeauna activă”, insinuându-se „pe ascuns în judecățile și opțiunile celor cu care venim în contact”. Urmându-l, într-o oarecare măsură, pe R. Descartes, am putea spune că oricine dintre acei care se lasă duși de valul invidiei afișează, mai devreme sau mai târziu, un „chip pământiu” cauzat de circulația unui sânge „viciat” și a unei bile „negre-gălbui”...

Cum se face că, la un moment dat, indivizii cad sub imperiul invidiei? Care sunt acei factori sau acele condiții care o fac să apară și să se dezvolte, pe un anumit palier, la un ceas anume, într-o măsură mai mică sau mai mare?

În tentativa de a oferi un răspuns cât de cât plauzibil la această întrebare, vom specifica că invidia, indiferent de forma în care își face apariția – *malițioasă** sau *admirativă**, *dispozițională* sau *situațională*** – are la bază *compararea socială*. Potrivit oamenilor de știință care au fost în permanență preocupați de studiul emotivității umane – îi avem în vedere, îndeosebi, pe P. Salovey și J. Rodin [1984], M. Miceli și C. Castelfranchi [2007], R. H. Smith și S. H. Kim

* Cât de actual este, din perspectiva acestei constatări, Otto von Bismarck, marele om politic german, prim-ministru al Prusiei între 1862 și 1890, primul cancelar al Imperiului German, care, cu mult timp în urmă, la șapte decembrie 1870, în faimoasa *Scrisoare către soție*, spunea următoarele: *când ești multă vreme pe primele poziții și, ca atare, prin voința Domnului, ai fost încununat de succese, atunci simți în mod clar cum mlaștina înghețată a invidiei și a urii se întinde treptat, crește tot mai mult și sfârșește prin a invada inimile; nu-ți mai faci noi prieteni, cei vechi mor sau se închid în modestia lor înăcrită, iar răceala se îngroașă, așa cum stă scris în istoria naturală a principilor, chiar și a celor mai merituoși*. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Ph. Braud. Mic tratat de emoții, sentimente și pasiuni politice / Traducere de M. Jeanrenaud. – Iași: Editura Polirom, 2008. – P. 150-151.

* Numeroși specialiști din domeniu – ne referim, mai întâi de toate, la J. Rawls [1971] și G. M. Foster [1972], G. Taylor [1988] și W. G. Parrot [1991], C. R. Harris și P. Salovey [2008], J. Lange și J. Crusius [2015] – sunt de părerea că starea de invidie poate fi *malițioasă* (= malignă, răutăcioasă, negativă) sau *admirativă* (= benignă, emulativă, pozitivă). În primul caz, spun ei, pe individ pune stăpânire mânia, ostilitatea, inferioritatea resimțită dureros, insatisfacția față de viață și reaua-voință. În cel de-al doilea caz, lucrurile capătă o cu totul altă turnură: raportându-se la succesele altuia, individul preferă să depună eforturi pentru a se depăși pe sine însuși, pentru a-și ridica statutul de putere (intelectuală, morală, fizică etc.) sau, în alți termeni, pentru a intra în posesia a „ceea ce creează diferența dintre sine și celălalt”. Dacă ostilitatea sau reaua-voință nu fac decât să te simți izolat, pierdut și nemulțumit, atunci tendința de a obține „ceea ce creează diferența dintre sine și celălalt” se pliază pe „dorința de autoperfecționare și speranța în reușita proprie, familială sau profesională”.

** Există și autori – cum ar fi A. Ben-Ze'ev [1990], B. T. Gold [1996], R. H. Smith [1999] sau Y. Cohen-Charash [2009] – care consideră că invidiei îi pot reveni și alte două forme posibile de exteriorizare – *dispozițională* și, respectiv, *situațională*. În cea dintâi variantă, fenomenul capătă expresia unei „trăsături de personalitate, caracterizată printr-o tendință relativă spre stabilitate și consistență” sau a unui „amestec relativ constant de mai mult emoții, ce are tendința de a se manifesta de-a lungul timpului cu o anumită frecvență și intensitate”. A doua variantă, cea care vizează situaționalul, ne (re)introduce în sfera manifestărilor cu caracter afectiv-cognitiv. Drept punct de reper, de această dată, servesc rezultatele unui șir de cercetări experimentale care au permis să se stabilească că starea de invidie are o componentă emoțională negativă (care se reduce, de regulă, la anxietate, depresie sau ostilitate) și o componentă cognitivă (care exprimă produsul unei sau mai multor comparații sociale).



[2007], M. D. Alicke și E. Zell [2008], Șt. Boncu [2014] și M. Curelaru [2015] –, genului vizat de comparare îi aparține cel mai important rol în emergența și menținerea în actualitate a „sentimentului egoist de nemulțumire provocat de succesele sau situația bună a altuia”. De ce? Pentru că, spun ei, inspirându-se din lucrările lui L. Festinger, F. X. Gibbons, B. P. Buunk, T. A. Wills, S. E. Taylor, M. Lobel, K. Corcoran, J. Crusius sau T. Mussweiler^{***}, prin intermediul comparării sociale indivizii sunt puși fie în fața necesității de a valoriza și asimila standardele, exemplele, modelele sau experiențele avansate ale altora, energiile astfel obținute jucând un rol emulativ, de stimulare a propriilor activități, de sporire a eului și de orientare spre progres (ceea ce se întâmplă mai rar), fie în fața necesității de a-i privi pe cei care „sunt prin ceva mai buni sau mai avantajați” cu dispreț, ură, vinovăție sau regret, așteptând ca, mai devreme sau mai târziu, aceștia „să se facă nevăzuți și neauziți” (ceea ce are loc cu regularitate).

Afirmând că invidia apare ca urmare a comparării sociale, specialiștii - ne referim nu doar la cei menționați deja, ci și la unii pe care încă nu i-am luat în calcul (J. Schaubroeck [2004] și S. K. Lam [2004], de exemplu) - țin să pună în lumină dedesubturile relației existente, menționând că la baza ei stau cel puțin trei factori: *similaritatea*, *relevanța domeniului de comparație* și *schimbarea statutului*. Referindu-se, bunăoară, la *similaritate*, ei constată următoarele: „invidia, de cele mai multe ori, apare față de persoanele care au caracteristici asemănătoare, exceptând, evident, domeniul unde li se recunoaște avantajul și care este, de altfel, și declanșatorul invidiei”^{*}. În ceea ce privește *relevanța domeniului de comparație*, se poate spune că oamenilor, obișnuiți să investească mai mult într-un domeniu al vieții și mai puțin în altul, „urmărind mai mult sau mai puțin programatic să devină relevanți în aria spre care tind (profesională, familială sau de altă natură), pentru a-și menține o stimă de sine pozitivă”, le este

^{***} În aceste lucrări, precum se știe, sunt prezentate diverse informații cu referire la esența, semnificațiile și resorturile fenomenului de comparare socială. La L. Festinger, spre exemplu, dăm de constatarea conform căreia „oamenii se angajează în mod constant în comparații sociale, deoarece sunt interesați de cum sunt alții, ce pot și ce nu pot face aceștia, pentru a afla cum sunt ei înșiși, evaluându-și astfel propriile lor opinii și abilități”. F. X. Gibbons și B. P. Buunk, la rândul lor, arată că „fenomenul de comparare socială se extinde și asupra altor dimensiuni sau prelungiri ale eului, dintre care cele mai importante fiind realizările personale, calitățile, posesiunile, sentimentele și realizările celor care sunt apropiați sau semnificativi”. Pe aproximativ aceleași poziții se situează și S.E. Taylor cu M. Lobel, mai adăugând că „există trei motive principale pentru care persoanele doresc să se compare social: autoevaluarea, perfecționarea și autoglorificarea”.

^{*} Experimentul pe care-l realizează, în 2004, J. Schaubroeck și S. K. Lam demonstrează acest fapt. Ce-au întreprins acești doi cunoscuți psihosociologi occidentali? Cu două luni înainte de anunțarea unei promovări la funcția de supervisor, angajatele de la o bancă din Hong Kong au trebuit să-și evalueze atitudinile față de colegile din subdiviziunile în care activau. Ulterior, conform programului de cercetare, în cadrul acestor subdiviziuni, de către un grup de aproximativ 5-6 persoane, a fost selectată o candidată – doar o singură candidată! – pentru a ocupa funcția vacantă. La o lună după promovare, s-a recurs la evaluarea atitudinii față de persoana/colega care a fost avansată. Rezultatele au atestat prezența stării de invidie. În plus, s-a observat că invidia care a apărut a fost mai mare la persoanele respinse, care (*i*) au perceput-o pe colega promovată ca fiind asemănătoare cu ele însele și care (*ii*) au avut anterior așteptări mai mari legate de propria promovare.



caracteristic să devină invidioși atunci când o altă persoană „obține rezultate mai importante în domeniul considerat de către ei relevant, în aria ce are un rol esențial în definirea propriului lor eu”^{**}. Argumentele care vizează cel de-al treilea factor – *schimbarea statutului* – arată că „pierderea unei poziții importante, a unui avantaj profesional, a unei funcții sau calități oficiale deținute până la un moment dat și trecute asupra altuia” redau momente care, fiind relevante pentru comparație, nu au decât să-l umilească pe cel ce-a suferit pierderea, făcându-l să-și ducă existența de mai departe în ritmurile răutății și dușmăniei. Intensitatea durerii și profunzimea setei de răzbunare vor depinde, acum, de „importanța socială a poziției pierdute, de durata deținerii acesteia, de atribuirea succesului în mod exclusiv calităților personale ale celuilalt și de catalogarea dobândirii poziției acestuia drept o pierdere proprie fără posibilitate de compensație și competiție pentru resurse”.

Cum invidiei îi revine imaginea unei stări emotive extrem de neplăcute, este neîndoios că efectele care intervin într-un asemenea caz sunt de natură să influențeze profund mersul de zi cu zi al evenimentelor, „otrăvind insidios și treptat ființa umană și relațiile sociale ale acesteia”^{*}. În mare, precum reiese din studiile unor importanți specialiști din domeniu – ne referim, cu prioritate, la P. Salovey și J. Rodin, A. Tesser și J. Campbell, M. Silver și J. Sabini, M. Curelaru și Șt. Boncu –, efectele avute în vedere pot lua una din următoarele cinci forme: **(a)** *schimbarea de sine în vederea reducerii feed-back-ului de comparare*, **(b)** *schimbarea relației cu persoana de comparație*, **(c)** *negarea meritelor persoanei de comparație*, **(d)** *reevaluarea performanțelor persoanei de comparație* și **(e)** *acțiuni violente îndreptate contra sursei feed-back-ului de comparare*.

În primul caz, contează reducerea relevanței domeniului de comparație. Conform dovezilor aduse de P. Salovey și J. Rodin [1984], „un stil de adaptare specific, care reprezintă un gen de ignorare selectivă și care presupune minimizarea importanței domeniului de comparare, este eficace în prevenirea sau diminuarea stării de invidie”. Dacă s-ar recurge la *întărirea autoevaluării prin invocarea calităților proprii pozitive*, rezultatele, după toate probabilitățile, ar fi destul de proaste. Or, situațiile care declanșează invidia „fac foarte vizibile atributele prin care

^{**} Într-un studiu experimental, realizat în prima jumătate a anilor '80, P. Salovey și J. Rodin au oferit fiecărui membru al eșantionului fie un feed-back pozitiv, fie unul negativ la un fals test de personalitate care viza alegerea carierei și care era relevant sau irelevant pentru conceptul de sine al acestuia. Ceva mai târziu, în „joc” au intrat rezultatele pozitive (false, desigur) ale unui alt participant, „aflat într-o cameră alăturată”. Invidia apărută s-a manifestat într-o proporție semnificativ mai ridicată atunci când, confruntându-se cu rezultatele pozitive ale participantului „aflat într-o cameră alăturată”, subiecții din lotul experimental primeau feed-back negativ cu privire la propria performanță și când comparația se producea în aria de relevanță a acestora.

^{*} Expresia îi aparține lui B. Vidaillet. Vezi, în acest sens, *Vidaillet B. Workplace Envy*. – New York: Palgrave Macmillan, 2008. – p. 28.



„individul își arată inferioritatea”, ceea ce face ca „orice strategie bazată pe focalizarea atenției asupra propriei persoane să fie de la bun început ineficientă”. Și încă ceva: schimbarea în auto-definire determinată de comparațiile care provoacă invidie poate facilita, în opinia mai multor autori, *angajarea în comparații cu cei inferiori* („după ce au fost depășiți pe o dimensiune, indivizii invidioși pot decide că este mai relevant pentru definirea lor de sine să se compare cu alții, mai slabi sau mai dezavantajați decât ei”).

În cel de-al doilea caz, spun specialiștii, „indivizii care primesc feed-back negativ pe o dimensiune relevantă își exprimă într-o mult mai redusă măsură dorința de a avea o relație cu persoana care le este superioară”. Trăind o asemenea stare, ei fac tot posibilul pentru a reduce contactul cu rivalii săi sau – ceea ce e la fel de important – ajung la decizia că aceștia din urmă nu le sunt similari, adică nu sunt pe potriva felului lor de a fi.

În cel de-al treilea caz, asistăm la contestarea meritelor rivalilor care au ajuns să înregistreze succes. Din acest punct de vedere, potrivit lui M. Silver și J. Sabini [1978], invidiei îi revine, incontestabil, o evidentă funcție de auto-protecție: încercăm să oprim scăderea stimei de sine, denigrându-l la maximum pe adversar.

În cel de-al patrulea caz, observăm cum indivizii căzuți sub dominația invidiei caută să-și întărească stima de sine prin a-și demonstra că succesul celui cu care se compară „se datorează unui avantaj pe care acesta și l-a creat în mod necinstit”, nu „calităților cu care este înzestrat”. Acum, relevă Șt. Boncu, respectiva categorie de indivizi „pot sabota chiar performanța celui alt, în măsura în care aceasta le stă în putință”, refuzând, de exemplu, să ajute un prieten să rezolve o problemă atunci când „domeniul performanței este relevant pentru auto-definirea lor”.

În ultimul, cel de-al cincilea, caz, starea de invidie se soldează cu apariția unor reacții despre care se poate spune că exprimă constrângeri fizice sau psihice, exercitate asupra indivizilor performanți în scopul minimizării sau chiar anihilării importanței acestora. Recurgând la un asemenea tip de reacții comportamentale, cei care „îngălbenesc când îi văd pe alții fericiți” demonstrează că „percep eșecul de a dobândi anumite posesiuni sau attribute drept rezultat al unor forțe discriminatoare sau arbitrare”. Aceste reacții comportamentale, afirmă specialiștii, „cresc când indivizii invidioși nu posedă ceva dezirabil, în timp ce alții percepuți ca similari posedă acest lucru”. Mai mult, aceleași reacții „par mai probabile pe măsură ce posesiunile sau calitățile dezirabile sunt dobândite, și nu înnăscute”.

Ce-ar trebui de întreprins pentru a reduce invidia la nivel personal? În opinia mai multor investigatori ai fenomenului – îi avem în vedere, mai întâi de toate, pe C. R. Harris și P. Salovey [2008], T.V. Beskova [2010] sau E.P.Ilin [2014], M. Curelaru [2015] sau V. Kast [2016] – se



poate vorbi, în acest sens, despre existența a cel puțin trei soluții. O *primă soluție* ar fi „renunțarea pe cât posibil la compararea rezultatelor proprii cu ale altora, menținând totuși dorința de îmbunătățire a situației proprii” (or, precum am demonstrat anterior, făcând trimitere la rezultatele unor investigații cu caracter empiric, frecvența ridicată a comparării sociale corelează cu un nivel mai ridicat al stării de invidie). O *a doua soluție*, potrivit aceluiași investigatori, ar presupune „deplasarea atenției dinspre persoana favorizată spre avantajul deținut al acesteia (or, o asemenea schimbare de accent „ar stimula mai degrabă concentrarea eforturilor asupra dobândirii plusului necesar, și mai puțin alunecarea în dorința de a dobândi atributul sau lucrul pe care le posedă un altul”). Cea de-a *treia soluție* s-ar cuprinde „valorizarea propriei persoane pe o altă dimensiune decât cea care poate stârni sau a stârnit deja starea de invidie” (or, în felul acesta, fiecare dintre noi poate descoperi, la un moment dat, că se află în posesia unor căi de afirmare pe care nu le-a intuit la timpul potrivit sau cărora nu le-a acordat atenția cuvenită*).

Să existe soluții și pentru diminuarea invidiei în condițiile mediului organizațional? Răspunsul specialiștilor este, din nou, afirmativ. În intenția de a stabili „ce ar trebui să facă managerii pentru a gestiona situațiile din viața unei firme care pot trezi invidie”, K. Dogan și R. P. Vecchio [2001], spre exemplu, ajung să constate că efectele negative pe care starea de invidie le exercită asupra nivelului de performanță organizațională pot fi reduse prin „asumarea unui rol mai activ al liderilor”. Oferind detaliile de rigoare, autorii citați arată că, în primul rând, „în procesul de recrutare a personalului este imperios necesar să se acorde o mai mare importanță evaluării maturității emoționale a candidaților”. Apoi, spun ei, „ar fi indicat să se practice cât mai mult munca în echipă, managementul participativ, desemnarea unor obiective colective”, fără însă a renunța la „responsabilitatea individuală și la asumarea mai largă atât a rezultatelor pozitive, cât și a eșecurilor”. În al treilea rând, „pentru a reduce concurența directă la o valoare funcțională și pentru a încuraja relațiile pozitive în rândul angajaților”, trebuie să se recurgă la „rotația angajaților sau la trecerea lor periodică prin diverse locuri de muncă în cadrul aceluiași mediu organizațional” (or, „staționarea temporară într-o poziție organizațională nu permite dezvoltarea unui sentiment de proprietate asupra resurselor și a proceselor gestionate și va scădea, în mod firesc, riscul de a considera colegii de serviciu ca potențiali rivali sau surse ale unor eventuale amenințări personale”). În plus, atenționează K. Dogan și R. P. Vecchio, ar fi rezonabil

* După C. R. Harris și P. Salovey [2008], „valorizarea propriei persoane pe o altă dimensiune decât cea care poate stârni sau a stârnit deja starea de invidie” ar trebui să prevadă credința în Dumnezeu. Această credință, spun ei, poate constitui o modalitate eficientă de *coping* pentru tendința de „a-l privi pe altul cu răutate și dușmănie”. Într-un asemenea context, „se poate accepta situația defavorabilă actuală ca fiind un dat al hotărârii divine, existând credința că în viața viitoare va exista o restabilire a dreptății sau, cel puțin, lucrurile vor sta altfel decât acum”.



ca, în paralel cu strategiile prezentate mai sus, să fie utilizate încă două tipuri de intervenție – „desfășurarea unui program de mentorat” și „încurajarea unei comunicări deschise cu privire la prevenirea invidiei în condițiile procesului de muncă”.**

Din momentul în care, pe dimensiunea vieții private sau a celei cu ieșire spre mediul organizațional, se pune o oarecare stăpânire pe sentimentul de invidie, viața fiecăruia dintre indivizii care de curând se caracterizau prin incapacitatea de a se bucura pentru reușitele altuia începe să se schimbe considerabil, cunoscând o nouă măsură și un nou început. Odată ieșiți de sub influența nelimitată a sindromului „capra vecinului”, aceștia vor conștientiza că li s-a deschis „calea sănătoasă spre niște relații constructive, spre solidaritate, spre „a fi” în loc de „a avea””.

Referințe bibliografice:

- Alicke M. D., Zell E. Social comparison and envy // R. H. Smith (ed.). *Envy: Theory and research*. – New York: Oxford University Press, 2008. – P. 73-93.
- Ben-Ze'ev A. Envy and Jealousy // *Canadian Journal of Philosophy*. – 1990. – No. 20(4). – P. 487-516.
- Boncu Șt. Emoții complexe: invidia și gelozia // Șt. Boncu. *Psihologie socială. Curs universitar (format pdf)* // www.psih.uaic.ro/~sboncu/romana/curs_psihologie_sociala/curs_index.html
- Braud Ph. Invidie // Ph. Braud. *Mic tratat de emoții, sentimente și pasiuni politice / Traducere de M. Jeanrenaud*. – Iași: Editura Polirom, 2008. – P. 148-152.
- Citate celebre, aforisme, cugetări și maxime despre invidie // www.intelepciune.ro/despre/invidia/citate
- Citate celebre despre invidie // www.cuvintecelbre.ro/subiecte/invidie
- Clanton G. Jealousy and Envy // J. E. Stets, J. H. Turner (eds.). *Handbook of the Sociology of Emotions*. – New York: Springer, 2007. – P. 410-442.
- Cohen-Charash Y. Episodic envy // *Journal of Applied Social Psychology*. – 2009. – No. 39. – P. 2128-2173.
- Coloana infinită. Din gândirea română modernă / Ediție îngrijită, prefațată, indici și note de A. Stănciulescu-Bîrda. – Colecția Cogito. – București: Editura Albatros, 1987.
- Curelaru M. Invidia // Șt. Boncu, D. Nastas (coord.). *Emoțiile complexe*. – Iași: Editura Polirom, 2015. – P. 173-185.
- D'Arms J. Envy // *Stanford Encyclopedia of Philosophy* // <http://plato.stanford.edu/entries/envy/>
- Denis M. Invidie // *Marele dicționar al psihologiei / Traducere A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, A. Borș ș.a.* – București: Editura Trei, 2006. – P. 622.
- Din proverbele și zicătorile popoarelor lumii // <https://www.zicatori.com>
- Dogan K, Vecchio R. P. Managing Envy and Jealousy in the Workplace // *Compensation Benefits Review*. – 2001. – No. 33 (2). – P. 57-64.

** Pentru mai multe informații cu referire la esența și importanța concepției emise de către K. Dogan și R. P. Vecchio, vezi: Vidaillet B. *Workplace envy*. – New York: Palgrave Macmillan, 2008; Curelaru M. *Invidia // Șt. Boncu, D. Nastas (coord.). Emoțiile complexe*. – Iași: Editura Polirom, 2015. – p. 182; Thompson G. *Antecedents and Consequences of Envy // The Journal of Social Psychology*. – 2016. – Volume 156. – P. 139-153; Sterling C., Van de Ven N., Smith R. H. *The two faces of envy: Studying benign and malicious envy in the workplace // R. H. Smith, U. Merlone, M. K. Duffy (eds.). Envy at work and in organizations*. – New York: Oxford University Press, 2016. – P. 57-84 sau/și Liu D., Li W., Chen W. *Antecedents of malicious and benign envy and mechanisms for their influences // Advances in Psychological Science*. – 2017. – No.25(2). – P. 342-357.



- Duffy M. K., Shaw J. D. The Salieri syndrome: Consequences on envy in groups // *Small Group Research*. – 2000. – No. 31. – P. 3-23.
- Foster G. M. The anatomy of envy. A study in Symbolic Behavior // *Current Anthropology*. – 1972. – No.13 (2). – P. 165-202.
- Gold B. T. Enviousness and its relationship to maladjustment and psychopathology // *Personality and Individual Differences*. – 1996. – No. 21. – P. 311-321.
- Harris C. R., Salovey P. Reflections on Envy // R. H. Smith (ed.). *Envy: Theory and Research*. – Oxford: *Oxford University Press*, 2008. – P. 335-356.
- Invidie // <https://www.wikiquote.org/wiki/invidie>
- Jouvenit R. Invidie // R. Doron, F. Parot (coord.). *Dicționar de psihologie / Traducere din franceză de N. Cernăuțeanu, G. Dan-Spînoiu, O. Dan, S. Drăgoi ș.a.* – București: Editura *Humanitas*, 1999. – p. 425.
- Kast V. Depășirea de sine. Invidia și gelozia ca șanse pentru dezvoltarea personală / Traducere din germană de R.-G. Pârvu. – București: Editura *Trei*, 2016.
- Klein M. *Envie et Gratitude* – Paris: *Gallimard*, 1968.
- Lange J., Crusius J. Dispositional envy revisited: Unraveling the motivational dynamics of benign and malicious envy // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2015. – No. 41 (2). – p. 284-294.
- Laznik-Penot M. C. *Vers la parole*. – Paris: *Denoël*, 1995. – P. 267-273.
- Maxime și cugetări despre invidie // <https://www.loribalogh.ro/2012/12/maxime-si-cugetari-despre-invidie>
- Miceli M., Castelfranchi C. The Envious mind // *Cognition and Emotion*. – 2007. – No. 21. – P. 449-479.
- Parrott W. G. The emotional experiences of envy and jealousy // P. Salovey (ed.). *The Psychology of jealousy and envy*. – New York: *Guilford*, 1991. – P. 3-30.
- Pleban R., Tesser A. The effects of relevance and quality of another's performance on interpersonal closeness // *Social Psychology Quarterly*. – 1981. – No. 44. – P. 278-285.
- Proverbe despre înțelepciune // <https://www.proverb.ro/category/categorii/proverbe-despre-intelepciune>
- Proverbe și zicători românești celebre despre invidie // <https://www.intelepciune.ro/proverbe-zicatori-romanesti-celebre-217-despre-invidie.html>
- Rawls J. *A theory of justice*. – Harvard: *Harvard University Press*, 1971.
- Salovey P., Rodin J. Coping with envy and jealousy // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 1988. – No 7. – P. 15-33.
- Salovey P., Rodin J. Provoking jealousy and envy: Domain relevance and self-esteem threat // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 1991. – No 10. – P. 395-413.
- Salovey P., Rodin J. Some Antecedents and Consequences of Social Comparison Jealousy // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – No. 47. – P. 780-792.
- Schaubroeck J., Lam S. K. Comparing lots before and after: Promotion rejectees' invidious reactions to promotees // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 2004. – No. 94. – P. 33-47.
- Schoeck H. *Envy: A theory of social behavior*. - New York: *Harcourt, Brace and World*, 1969.
- Silver M., Sabini J. The Perception of envy // *Social Psychology Quarterly*. – 1978. – No. 41. – P. 105-117.
- Smith R. H., Kim S. H. Comprehending envy // *Psychological Bulletin*. – 2007. – No. 133. – P. 46-64.
- Smith R. H., Parrott W. G., Diener E., Hoyle R. H., Kim S. H. Dispositional envy // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1999. – No. 25. – P. 1007-1020.
- Smith R. H., Powell C. A. J., Combs D. J. Y., Schurtz D. R. Exploring the *When* and *Why* of Schadenfreude // *Social and Personality Psychology Compass*. – 2009. – No. 3(4). – P. 530-546.



- *Strongman K.T.* The Psychology of emotion: From everyday life to theory. – Chichester: Wiley, 2003.
- *Tangney J., Salovey P.* Problematic social emotions: Shame, guilt, jealousy and envy // *R. M. Kowalski, M. R. Leary* (eds.). The Social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology. – Washington, DC: *American Psychological Association*, 1999. – P. 167-195.
- *Taylor G.* Envy and jealousy: Emotions and vices // *Midwest Studies in Philosophy*. – 1988. – No. 13. – P. 233-249.
- *Tesser A.* Self-esteem maintenance in family dynamics // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1980. – No. 39. – P. 77-91.
- *Tesser A., Campbell J.* Self-definition and self-evaluation maintenance // *J. Suls, A. Greenwald* (eds.). Social psychological perspectives on the self. – Vol. 1. – Hillsdale, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*, 1983. – P. 1-31.
- *Toner J. B., Freeland C. A. B.* Ce să faci... când nu e corect: Ghid pentru copiii care vor să facă față invidiei și geloziei. – București: Editura *Trei*, 2015.
- *Vidaillet B.* Workplace Envy. – New York: *Palgrave Macmillan*, 2008.

*

*

*

- *Александрова Р. И.* Зависть и моральная символика // *Вестник МГУ. – Серия 7: Философия*. – 2002. - № 1. – С. 66-81.
- *Бескова Т. В.* Социальная психология зависти. – Саратов: ИЦ *Наука*, 2010.
- *Ильин Е. П.* Психология зависти, враждебности, тщеславия. – Серия *Мастера психологии*. – СПб.: Издательство *Питер*, 2014.
- *Муздыбаев К.* Завистливость личности // *Психологический журнал*. – 2002. – Том 23. - № 6. – С. 39-48.
- *Муздыбаев К.* Психология зависти // *Психологический журнал*. – 1997. – Том 18. - № 6. – С. 7-20.
- *Розенова М. И.* Феноменология зависти // *Психология и психотехника*. – 2013. – №10(61). – С. 961-972.
- *Согомонов А. Ю.* Социально-нравственная природа зависти // *Философские науки*. – 2002. - №8. – С. 38-39.
- *Соколова Е. Е., Аккуратов Е. П.* Зависть конструирующая как власть // *Вестник МГУ. – Серия 14: Психология*. – 1991. – Том 1. – С. 3-15.
- *Шёк Г.* Зависть: теория социального поведения / Под ред. *Ю. Кузнецова*. – Москва: *ИРИСЭН*, 2010.
- *Юрчук В. В.* Зависть // *В. В. Юрчук. Современный словарь по психологии*. – Минск: Издательство *Современное слово*, 1998. – С. 165.



**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ТВОРЧЕСКИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ
TRAINING OF STUDENTS TO DEALING WITH CREATIVE PROFESSIONAL TASKS
PREGĂTIREA STUDENȚILOR PENTRU SOLUȚIONAREA PROBLEMELOR
PROFESIONALE CREATIVE**

Листонад А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 378

Summary

The article deal with concept of "creative professional tasks". It's is proved that effective using of creative professional tasks at educational process in high school demanded of detailed teachers' training as students' one. Complex of diagnostic tasks for definition of levels of student's preparedness to deal with creative professional tasks is represented in the article. Difficulties of solving creative professional tasks are analyzed in it. Subgroups of student are defined by the rate of preparedness to deal with creative professional tasks.

Key words: creativity, creative professional tasks, training of future kindergarteners

Аннотация

Определена сущность понятия «творческие профессиональные задания». Доказано, что эффективное использование творческих профессиональных заданий, в образовательном процессе высшего учебного заведения, предполагает тщательную подготовку как преподавателя, так и студентов. Представлен комплекс диагностических процедур для определения уровня подготовленности студентов к решению творческих профессиональных заданий. Проанализированы трудности, возникающие в процессе решения творческих профессиональных заданий. Выделены подгруппы студентов по уровню подготовленности к решению творческих профессиональных заданий.

Ключевые слова: творчество, творческие профессиональные задания, подготовка будущих воспитателей.

Rezumat

Este definită esența „însărcinărilor profesionale creative”. E demonstrat că utilizarea însărcinărilor profesionale creative în procesul de instruire în instituțiile superioare de învățământ presupune o pregătire minuțioasă atât a profesorului, cât și a studenților. Este prezentat un set de proceduri diagnostice pentru determinarea nivelului de pregătire a studenților în vederea soluționării însărcinărilor profesionale creative. Sunt analizate dificultățile ce apar pe parcursul soluționării însărcinărilor profesionale creative. Sunt evidențiate subgrupele de studenți după nivelul pregătirii pentru soluționarea însărcinărilor profesionale creative.

Cuvintele-cheie: creație, însărcinări profesionale creative, formarea viitorilor educatori.

На современном этапе развития общества все очевиднее становится то, что традиционная система образования, в большей степени ориентирована на передачу готовых знаний, умений и навыков, и недостаточно развивает творческие способности,



необходимые ее выпускникам для того, чтобы самоопределиться на рынке труда. Преодоление кризиса образования возможно только благодаря интенсивной модернизации системы образования в соответствии с новыми требованиями. В этой связи особенно важной становится создание условий для подготовки в высших учебных заведениях самостоятельной, творческой личности, способной к свободному и ответственному выбору.

Особое значение в этой связи имеет внедрение в высшее образование творчески-центрированного подхода. Реализация этого подхода предполагает ориентацию профессиональной подготовки на творческие потребности и возможности каждого студента. Опора на творчески-центрированный подход проявляется в разработке содержательно-технологических и организационно-структурных изменений, направленных на то, чтобы каждый участник учебно-воспитательного процесса стал полноценным, самодостаточным, творческим субъектом образовательной деятельности, готовым к освоению инноваций, был мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

Изучению творческой деятельности посвятили работы: В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, Э. Боно, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Я. А. Пономарев, Ю. В. Шаронин, Д. Б. Эльконин и др. Творчество является одной из фундаментальных категорий современной науки. Проблемные творческие задания и способы их решения с помощью алгоритмических методов разработали: Г. С. Альтшуллер, Л. В. Занков, С. И. Мелешко и др. Задания профессионально-творческого характера разрабатывали: В. А. Артемьева, Е. И. Исаев, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, Л. М. Митина, В. А. Моляко и др. Проблема решения заданий профессионально-творческого характера нашла отражение в работах: Г. А. Балла, А. Н. Леонтьева, А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейна, Л. Ф. Спирина, В. А. Сластенина и др.

В значительной степени исследование опирается на теории: процесса познания (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Д. Дьюи, Д. Юм и др.); деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); витагенного обучения (А. С. Белкин Н. О. Вербицкая, Н. Г. Свинина и др.), опоры на витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности (В. В. Бачманова, Д. В. Качалов, В. А. Кривенко, Е. Н. Темникова и др.).

Анализ указанных материалов показал, что творческой личности присуще: активность в мышлении и действиях; инициативность; наличие определенных способностей, интересов, творческого воображения; небезразличное отношение к окружающей действительности; способность творить новое, сомневаться и искать пути



решения проблем, получать удовольствие от результата и самого процесса творчества. В. И. Андреев, указывает что: «учебно-творческая деятельность – это один из видов учебной деятельности, направленной на решение учебно-творческих задач, осуществляемых преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат которого обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и, особенно, ее творческих способностей» [1, с. 51].

Как отмечают В. В. Попов, Ю. Г. Круглов и др.: «проблема творчества в процессах познания всегда интересовала человечество, однако творческие процессы считались неуправляемыми, значительная роль отдавалась априорным формам, интуиции, озарению. Решение проблемы управления творчеством еще не найдено, но разработано множество средств стимулирования творческих процессов. При этом большая часть исследователей и ученых в области творчества придерживается мнения, что творчество нужно развивать с детства» [3, с. 60].

Творчество дает широкое пространство преподавателю и студенту для их самоактуализации в образовательном процессе высшего учебного заведения. Рассматривая образование через призму педагогики творчества, принципиально другой видится позиция педагога, которому надлежит быть не средством, а определяющим фактором учебного процесса, соратником и спутником студента на пути познания нового. Как отмечают А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский, не меньшую, а возможно, и большую роль необходимо отвести рассмотрению проблемы соответствия педагогического корпуса высшей школы тем требованиям, которые предъявляются к нему сегодня интенсивно развивающимися инновационными образовательными системами, и в первую очередь к творческим способностям, творческому потенциалу, творческому саморазвитию, творческой индивидуальности [6, с. 7]. Исследователи считают, что для организации образовательного процесса, направленного на развитие потенциальных творческих возможностей студентов необходимо активно использовать в процессе профессиональной подготовки творческие профессиональные задания.

Цель статьи: рассмотреть особенности подготовки студентов к решению творческих профессиональных заданий.

Исследования (В. И. Зягвизинский, М. Р. Львов, М. А. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. И. Савенков, А. В. Усова, А. В. Хуторской и др.) показывают, что специально



подобранные задания профессионально-творческого характера, направленные на развитие тех или иных структурных компонентов творческого мышления будущего педагога (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), являются необходимым, хотя и не достаточным условием развития творческого потенциала будущего педагога.

Анализ литературы (Н. И. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Л. Г. Вяткин, А. И. Савостьянов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др) показал, что при обосновании сущности понятия «творческие профессиональные задания» присутствует эмпирический дискурс, что затрудняет разработку единых дефиниций, препятствует научной строгости понятийного аппарата. Авторская позиция в разработке понятийного аппарата основывается на выводах, сделанных на основе анализа ряда работ зарубежных и отечественных авторов, что позволило определить творческие профессиональные задания – как организацию функционирования содержания профессиональной подготовки студентов, с помощью которой прямо или опосредствованно задается цель, содержание и условия профессиональной деятельности, моделируется творческая ситуация, решение которой способствует активному овладению студентами профессиональных знаний, умений и навыков и развитию их творческих качеств личности.

При обосновании понятия, выявления его отличительных особенностей учитывалось, что творческие профессиональные задания объединяют в себе элементы творчества (новизна способа решения задачи для студентов; необходимость в самостоятельном преодолении трудностей в процессе решения; использование процедур творческой деятельности во время решения; новизна результата) и профессионального задания (сформулированная профессиональным языком; сюжетом задания являются реальные профессиональные ситуации; для решения необходимы профессиональные знания).

Решение профессионально творческого задания, включает пять этапов:

первый этап – анализ задания, постановка целей и задач деятельности по ее решению, отбор предметного содержания учебного материала необходимого для решения задания;

второй этап – выдвижение гипотезы или гипотез, поиск и выявление межпредметных связей необходимых для решения задания;

третий этап – непосредственное проектирование деятельности, направленной на решение задания, формулировка вопросов и заданий, направленных на активизацию рефлексивно-оценочной деятельности и витагенного жизненного опыта студента;



четвертый этап – проверка гипотезы или гипотез, моделирование возможных вариантов решения задания, предварительный анализ возможных альтернативных способов решения задания;

пятый этап – оценка и корректировка деятельности на основе рефлексии ее результатов.

Профессионально творческие задания предполагают несколько ответов, при этом допускается ситуация, когда с точки зрения отвечающего задание поставлено некорректно или мнение студента не совпадает с позицией разработчика задания. Практическое решение профессиональных творческих заданий предполагает использование индивидуальных и коллективных форм работы участников образовательного процесса, может быть представлено как в устной, так и в письменной форме, может использоваться как на этапах закрепления знаний, формирования умений, так и для контроля и проверки.

Использование профессионально творческих заданий способствует прочному и полноценному добыванию, усвоению знаний, активному развитию творческого потенциала студента, эффективному формированию эмоционально-волевых качеств личности. Используя профессионально творческие задания в процессе обучения, преподаватель вовлекает студента в такую деятельность, в ходе которой он сталкивается с фактами, противоречащими его системе знаний и жизненному опыту.

Проведенный анализ теоретических источников подтвердил предположения, что эффективное использование творческих профессиональных заданий в учебно-воспитательном процессе, предполагает тщательную подготовку к такой специфической работе, как преподавателя, так и студентов высшего учебного заведения. Подготовка студентов к решению творческих профессиональных заданий рассматривается как функциональная система со всеми необходимыми признаками системности: целью, задачами, совокупностью взаимосвязанных структурных элементов, педагогическим сопровождением, функционированием процессов, технологической реализуемостью процессов, результатам.

Подготовка студентов к решению творческих профессиональных заданий – это многоэтапный процесс, реализуемый в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения. Подготовка студентов к решению творческих профессиональных заданий предполагает расширение теоретических знаний, развитие умений и навыков, необходимых для компетентного решения задания. Термин «компетентный» означает



осведомленный, авторитетный, обладающий основательными знаниями в какой-либо области.

Качество подготовки студентов к решению творческих профессиональных заданий достигается посредством реализуемых в совокупности руководящих и обеспечивающих процессов, мониторинга и оценки подготовленности к решению творческих профессиональных заданий. Все указанные процессы реализуются за счет соответствующих методик, а также информационного и программно-методического обеспечения процесса подготовки.

Подготовка студентов к решению творческих профессиональных заданий определяется как подсистема системы профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, в ходе которой у студентов происходит формирование психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций направленных на повышение эффективности решения заданий профессионально-творческого характера.

С целью анализа состояния педагогической практики по исследуемой проблеме был проведен эксперимент, в котором участвовали преподаватели и студенты педагогических высших учебных заведений Юга Украины. Эксперимент предусматривал подбор комплекса диагностических процедур для определения уровня подготовленности студентов к решению творческих профессиональных заданий; выявление и анализ трудностей, которые возникают у студентов в процессе решения творческих профессиональных заданий; формирование на основе результатов исследования подгрупп, которые различаются по уровню подготовленности студентов к решению творческих профессиональных заданий, с целью последующего осуществления индивидуального подхода в обучении.

В ходе экспериментальной деятельности были использованы следующие типы профессиональных творческих заданий: выполнение исследовательских заданий; цепочки «нацеливающих» заданий; задания установление междисциплинарных связей; задания на использование парадоксов; задания на раскрытие практической значимости материала; задания на развитие умений планировать предстоящее воздействие; задания на развитие умений реализовать принятое решение и др.

Для обобщения полученных данных были выделены критерии и соответствующие показатели исследуемого качества. Среди них: теоретический – наличие у респондентов знаний психолого-педагогических особенностей решения творческих профессиональных заданий; практический – владение умениями и навыками использования творческих



профессиональных заданий при решении проблемных ситуаций; оценочный – адекватная оценка результата решения творческих профессиональных заданий.

Оценивание уровня подготовленности осуществлялось методом экспертной оценки компетентными судьями в соответствии с разработанными критериями и показателями. Для каждого респондента было вычислено среднее арифметическое, что характеризовало уровень развития подготовленности к решению творческих профессиональных заданий. На основании этого, в соответствии с определенными критериями и их показателями были выделены уровни подготовленности: высокий, средний, низкий.

Проведенное исследование показало, что в процессе решения творческих профессиональных заданий студенту необходимо самостоятельно или в группе находить не простые репродуктивные решения, а выполнять научно-теоретические обобщения, проникать в сущность педагогических законов и закономерностей, устанавливать причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и понятиями, а также анализировать результаты своего умственного труда.

Результаты эксперимента показали, что высокий уровень подготовленности к решению творческих профессиональных заданий характерен лишь для 12 % и 19 % студентов третьего и четвертого годов обучения; средний уровень был выявлен у 54,1 % студентов третьего и 72,3 % студентов четвертого года обучения; низкий – у 26,9 % студентов третьего и 15,7 % студентов четвертого года обучения. Следовательно, большинство студентов высших педагогических учебных заведений подготовлено к решению творческих профессиональных заданий, хотя настораживает тот факт, что только 19 % выпускников имеют высокий уровень подготовленности к решению творческих профессиональных заданий.

Полученные результаты позволили нам выделить три подгруппы студентов, которые различаются по уровню подготовленности к решению творческих профессиональных заданий, с целью осуществления индивидуального подхода в организации учебно-воспитательной работы. Первая подгруппа студентов – для них характерен максимальный уровень подготовленности к решению творческих профессиональных заданий. Студенты, данной подгруппы, отличаются высокими учебными достижениями, высоким уровнем учебной мотивации, познавательным интересом к содержанию творческого профессионального задания, они активно ищут новую информацию, выдвигают новые гипотезы и идеи во время решения творческих профессиональных заданий. Могут



эффективно осуществлять межпредметные связи при решении творческих профессиональных заданий.

Вторая подгруппа студентов – для студентов этой подгруппы характерен средний уровень подготовленности к выполнению творческих профессиональных заданий. Студенты, которые находятся на этом уровне, характеризуются высокими показателями учебных достижений, но такие показатели имеют ситуативные проявления. Интересы студентов этой подгруппы достаточно ограничены, профессиональные стремления очень размыты. Наблюдается индифферентная позиция к проблеме решения творческих профессиональных заданий в сочетании с позитивными установками относительно результатов деятельности. Студенты не всегда проявляют инициативу во время решения творческих профессиональных заданий.

Третья подгруппа студентов – для студентов этой подгруппы характерен низкий уровень подготовленности к выполнению творческих профессиональных заданий. Студенты, которые относятся к этой подгруппе, характеризуются пассивностью в процессе обучения, практически у них отсутствующие любые увлечения, их интересы очень хаотичны. Мотивация решения творческих профессиональных заданий слишком слаба, уверенность в себе чрезвычайно мала. У них отсутствует стремление и желание самостоятельного поиска информации. При включении в групповую или индивидуальную деятельность наблюдается чрезмерная тревожность, волнение и неуверенность в собственных действиях.

Среди причин трудностей студентов при решении творческих профессиональных задач можно отнести то, что: а) подготовка студентов осуществляется без надлежащего учета творческих возможностей и оценки уровня ее развития; б) отсутствует целенаправленная подготовка к решению творческих профессиональных заданий. Фактором, который ограничивает возможности использования творческих профессиональных заданий в учебно-воспитательном процессе, является отсутствие достаточной методической литературы.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование творческих профессиональных заданий обеспечивает подготовку творчески мыслящих специалистов, имеющих навыки научной деятельности, самостоятельного анализа возможностей использования передового опыта, способствует формированию творческих умений: выполнить анализ условия задания; выбрать способ решения задания и составить план ее



решения; делать логические выводы в ходе решения задания; пользоваться анализом и синтезом, индукцией и дедукцией, сравнением и аналогией в процессе решения заданий.

Литература:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев – Казань : Казанский ун-т, 1988. – 238 с.
2. Карпова Е. Е. Творчі фахові завдання як форма організації змісту навчального матеріалу в педагогіці творчості / Е. Е. Карпова, О. А. Листопад // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. Частина 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. – С. 343–349 с.
3. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д. т. н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – 2е изд., испр. и доп. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 319 с.
4. Листопад А. А. Анализ готовности студентов к использованию творческих профессиональных заданий в учебном процессе высшей школы / А. А. Листопад // Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. [«Мир языков: ракурс и перспектива»], (Минск, 22 апреля 2013 г.). – Минск : БГУ, 2013. – С. 594–601.
5. Листопад О. А. Підготовка майбутнього педагога до використання творчих фахових задач в навчально-виховному процесі / О. А. Листопад // Наша школа № 3, 2008. – С. 8 – 14. 6. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический Проект, 2004. – 500 с. 7. Dollinger S. J. Creativity and Openness: Further Validation of Two Creative Product Measures / S. J. Dollinger, K. K. Urban, T. A. James // *Creativity Research Journal*. – 2004. – Vol. 16 (1). – P. 35–47.
8. Gillard D. Creationism: bad science, bad religion, bad education / D. Gillard // *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*. – 2002. – № 2. – P. 46–52.
9. Kaufman J. C. The Construct of Creativity: a Structural Model for Self-Reported Creativity Ratings / J. C. Kaufman, J. C. Cole, J. Baer // *Journal of Creative Behavior*. – 2009. – № 43. – P. 119–134.



FACTORI DE RISC ÎN COMPORTAMENTUL DELICVENT JUVENIL

RISK FACTORS IN JUVENILE DELINQUENT BEHAVIOR

Nicolaescu Penelopa Eliza, doctorand, România

CZU 159.922.763

Summary

This article presents data from the development of the personality of adolescent delinquents researched on a sample of 210 adolescents. Children's delinquency comes from a combination of factors ranging from teen to teen. No single risk factor is enough to explain this. This article presents the socio-demographic and personality factors investigated with the Big five model. As will be seen, specific demographic factors become risk factors for delinquency as well as personality traits such as conscientiousness and agreeability as predictors of juvenile delinquency.

Key words: adolescents, juvenile delinquency, personality, five superfactors.

Rezumat

Acest articol prezintă date din cercetarea privind dezvoltarea personalității adolescenților delincvenți, ce s-a desfășurat pe un eșantion de 210 adolescenți. Delincvența copiilor provine dintr-o combinație de factori care variază de la adolescent la adolescent. Nici un singur factor de risc nu este suficient pentru a explica acest lucru. În acest articol sunt prezentați factorii socio-demografici și cei de personalitate investigați prin modelul celor cinci suprafactori. Așa cum se va vedea, factorii demografici specifici devin factori de risc pentru delincvență, precum și trăsăturile de personalitate precum conștiinciozitatea și agreabilitatea, în calitate de predictori pentru delincvența juvenilă.

Cuvinte cheie: adolescenți, delincvență juvenilă, personalitate, cinci suprafactori

Introducere

Delincvența juvenilă este una dintre mai influente domenii de cercetare în domeniul științelor comportamentale și a devenit un punct central de interes al multor psihologi, sociologi și alți cercetători din științele sociale. Mulți adolescenți se angajează de regulă în comportamente riscante, acest lucru poate implica consumul minor de alcool, copierea la examene, vandalism sau implicare în lupte fizice. Infracțiunile legale minore și încălcarea regulilor sunt normative în timpul adolescenței, dar majoritatea tinerilor nu se angajează în activități infracționale grave și sunt, de fapt, cetățeni responsabili. Pe de altă parte, o minoritate de tineri se angajează în acte infracționale suficient de grave pentru a merita atenția poliției și a sistemului judiciar. Majoritatea acestor tineri nu au comis, totuși, o infracțiune gravă și majoritatea nu continuă să se angajeze în activități criminale. Cu toate acestea, un mic grup de tineri comit infracțiuni grave cu caracter non-violent (de exemplu, furturi auto, trafic de droguri) sau cu violență (de exemplu, agresiune agravată, tâlhării viol, omor). Unii se vor implica numai în aceste acte o singură dată, în timp ce alții vor prezenta un *pattern* infracțional cronic.



Preocuparea principală a acestei lucrări este identificarea factorilor de risc pentru comportamentul delincvent juvenil.

Scopul și metodologia cercetării. Rezultatele acestui studiu vor contribui la înțelegerea evaluării diferențelor individuale în rândul tinerilor, în special a factorilor diferențiatori individuali demografici și ai trăsăturilor de personalitate normale, a trăsăturilor de personalitate patologică și a dereglărilor psihologice care au fost asociate cu rezultate dezadaptative, cum ar fi agresivitatea și comportamentele antisociale.

Scopul acestui studiu este de a examina abordările specifice ale factorilor de risc care au fost folosiți pentru a identifica tinerii antisociale. Abordările de personalitate descriu caracteristicile personale ale tinerilor care sunt considerate relativ stabile în timp/situații și includ abilități de reglementare, cum ar fi cogniția, emoțiile și comportamentele care servesc drept obiective primare ale programelor de intervenție. Prin urmare, înțelegerea factorilor demografici, a factorilor interni individuali care motivează sau stau la baza comportamentelor agresive și antisociale pot ajuta planificarea tratamentului și ajuta infractorii juvenili să-și consolideze capacitatea de a se modela și de a face față acelor factori.

Obiectivele cercetării noastre au fost următoarele: 1. Cercetarea unor particularități de personalitate și manifestări caracterologice ale adolescenților participanți la studiu. 2. Cercetarea particularităților demografice ale adolescenților delincvenți/non-delincvenți și anume vârsta, genul, mediul de proveniență, structura familiei de proveniență, nivelul de școlarizare, gravitatea faptelor (tip de delict, recidivă) 3. Investigarea stării clinice a subiecților adolescenți, identificarea factorilor și relațiilor dintre aceștia ce contribuie sau însoțesc comportamentul delincvent/non-delincvent 4. Determinarea profilului pulsional al adolescentului delincvent (factori cu caracter ereditar predispozant) comparativ cu non-delincvenți 5. Studiarea particularităților instrumental-operaționale ale adolescenților delincvenți (inteligența cognitivă, inteligența emoțională, stima de sine, maturitatea emoțională, capacitatea de autoreglare emoțională, strategiile de coping, reactivitate emoțională etc.) în comparație cu adolescenții non-delincvenți. 6. Studiarea relațiilor existente între cele 4 categorii de factori prezumați a fi implicați în delincvența juvenilă (personologici, pulsionali, clinici și instrumental-operaționali).

Fundamentată pe datele studiului teoretic, cercetarea experimentală de constatare a fost realizată în perioada ianuarie 2017 – septembrie 2017. Examinările au avut loc la Institutul de medicină legală Mina Minovici din București, Inspectoratul de Poliție al Municipiului București și Spitalul Clinic al Județului Ilfov. Au fost folosite datele din dosarele de urmărire penală, anchetele sociale, foile matricole, observațiile privind mediul de apartenență (familie, rude,



școală, administrația locală), interviul, datele din dosarele comisiilor de expertiză medico-legală psihiatrică din București și Județul Ilfov, examinările psihologice realizate de comisiile de expertiză.

Datele interpretate au fost structurate în funcție de următoarele dimensiuni investigate: 1. datele biografice (vârsta, genul, mediul de proveniență, nivelul de educație); 2. statutul judiciar (tipul infracțiunii, vârsta primei abateri, recidiva); 3. structura familiei; antecedentele școlare; 4. particularitățile psihologice ce au rezultat în urma examinărilor și testelor aplicate. Fiecărui participant i s-au aplicat testele psihologice prezentate. Examinările au fost realizate cu prilejul expertizelor medico-legale psihiatrice pentru minori, pentru grupul de adolescenți cu delincvență. Grupul non-delinvent a fost compus din elevi de liceu din București și Județul Ilfov.

Subiecții experimentali. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 210 adolescenți. La începutul studiului participanții au vârste cuprinse între 14 și 17 ani împliniți la data începerii cercetării, media grupului fiind de 16.15 ani. Dintre acești subiecți 166 (78%) sunt de gen masculin și 44 (21%) de gen feminin. Raportul pe genuri a fost stabilit ținând cont de alte cercetări în domeniu, precum și de rapoartele statistice privind delincvența juvenilă, respectând raportul masculin – feminin (4 la 1) pentru delincvenții juvenili [1, 2]. Eșantionul de cercetare a fost împărțit în 2 subgrupe: prima subgrupă cuprinde participanții născuți în intervalul 1 ianuarie 2001 – 31 decembrie 2002, a doua subgrupă cuprinde participanții născuți în intervalul 1 ianuarie 1999 - 31 decembrie 2000. Participanții au fost repartizați în două categorii conform criteriului delincvență. Participanții din grupul delinvent (GD) prezentau un comportament delinvent probat, fiind cercetați pentru infracțiuni cum sunt furtul, tâlhăria, violul sau omorul. Din studiu au fost excluse cazurile în care exista un diagnostic psihiatric stabilit anterior săvârșirii faptei sau existența altor patologii conexe (cum ar fi retardul psihic sau alte afecțiuni neurologice severe).

Delincvența în familia de proveniență. Dintre cei 102 adolescenți delinvenți, 48 prezintă delincvență în familia de bază, iar 54 nu. Înceea ce privește adolescenții non-delinvenți, 11 au antecedente de delincvență în familie, iar 97 nu. Conform acestor date putem afirma că mediul delinvent în familia de bază este un factor de predicție pentru comportamentul delinvent al adolescenților.

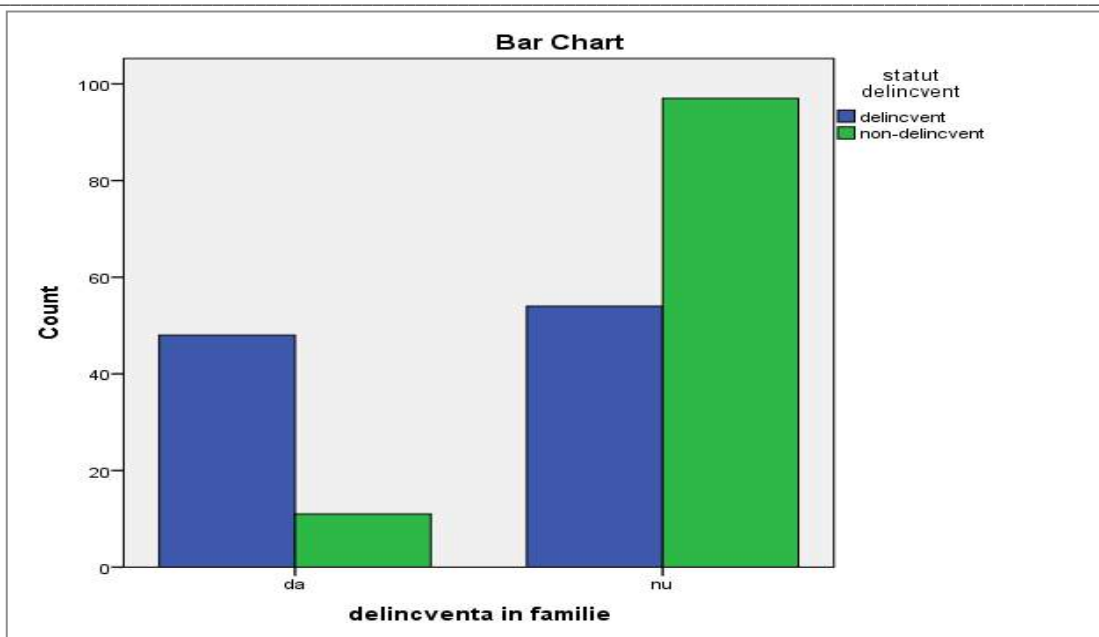


Fig. 1. Infraționalitatea în familia de proveniență în funcție de statutul delincvent

Recidiva și vârsta primei abateri. Dintre cei 102 adolescenți delincvenți, 20 sunt recidiviști. Vârsta medie participanților la studiu a fost de 15.98 ani, vârsta medie a celor aflați la prima infracțiune este 15.94. Vârsta medie pentru prima infracțiune din recidivă este de 13.10 ani. Astfel vârsta primei infracțiuni este de 14.52 ani. Observăm din aceste cifre că recidiva are loc relativ repede după prima infracțiune, fapt care ar trebui să intensifice intervențiile psiho-sociale imediat după prima faptă. Presupunem că primele fapte infracționale au loc mai devreme, dar făptașii sunt, în general, neprinși.

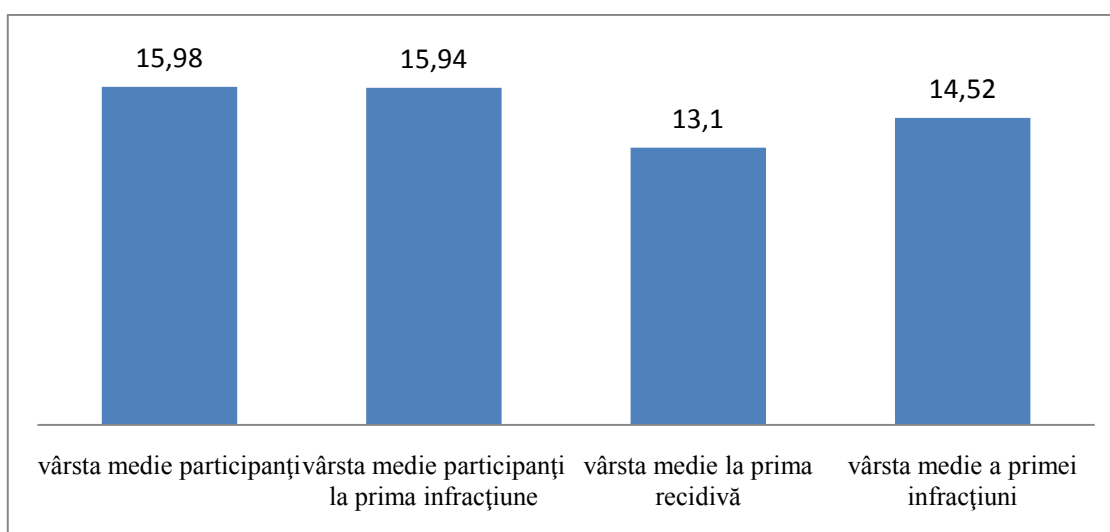


Fig. 2. Vârsta medie pentru prima infracțiune/recidivă



Tipul infracțiunii. Adolescenții delincvenți s-au făcut vinovați de următoarele infracțiuni: furt (70%), tâlhărie 23%, viol 7% și omor 3%. La o vârstă fragedă, tinerii nu sunt capabili să comită infracțiuni grave ceva, dar infracțiunile de scurtă durată le dau fiorul pe care îl caută. Comportamentul delincvent începe, practic, cu o rătăcire și tendințele lor infracționale cresc mai ales dacă scăpă neprinși. Ei fură de la persoanele încrezătoare sau de la cei în stare de ebrietate. Multe persoane nu raportează astfel de incidente, deoarece lucrul care este furat nu merită prea multă atenție. Din moment ce nu este raportat, nimeni nu căuta făptașul, așa că tânărul scapă neprins și capătă încredere în sine și repetă faptele, care devin din ce în mai serioase. În momentul în care prejudicial este suficient de mare pentru a fi reclamat, făptașul intră în atenția legii.

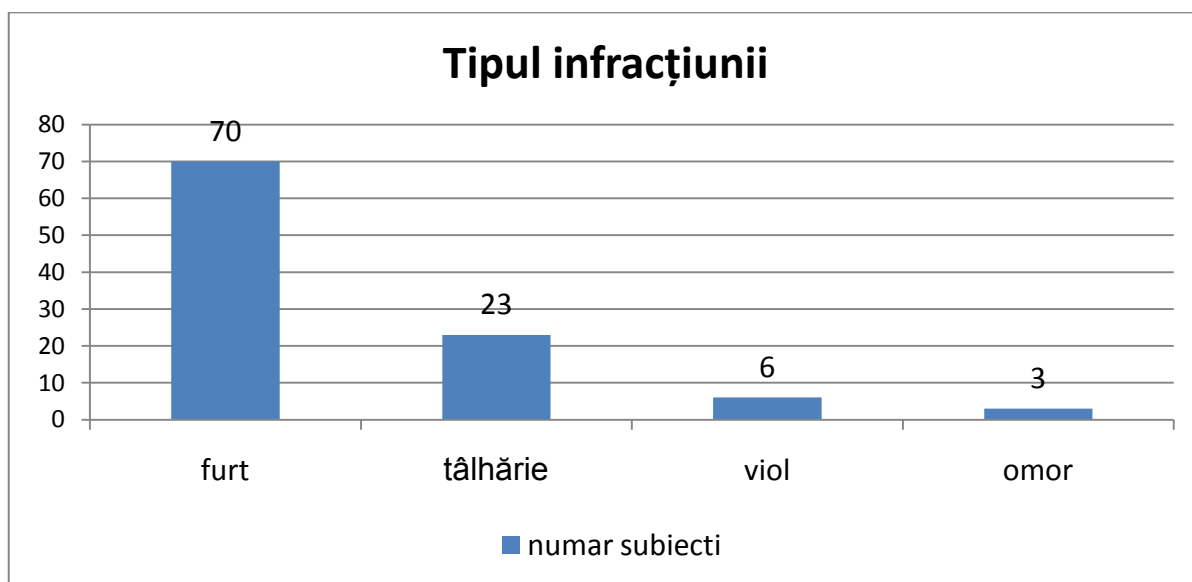


Fig. 3. Distribuția pe tipuri de infracțiune

Identificarea acțiunilor criminale ca *grave și violente* este uneori complicată. Jurisdicțiile pot diferi în modul în care sunt privite acțiunile individuale. De exemplu, fumatul de către copii este tratat ca un act criminal grav în Singapore, dar tratat ca o infracțiune minoră în alte zone. În mod similar, o confruntare fizică între doi tineri la școală poate fi tratată ca o activitate criminală gravă în unele jurisdicții, dar considerată ca fiind doar o chestiune disciplinară pe care școala trebuie să o trateze printre altele. Cu toate acestea, actele criminale non-violente care implică, de exemplu, furtul de mașini, traficul de droguri și furtul sunt recunoscute în majoritatea jurisdicțiilor ca fiind grave. În mod similar, acțiunile violente, cum ar fi omuciderea, asaltul agravat, violul și jafurile, sunt aproape întotdeauna tratate ca crime violente grave.

Unele ambiguități sunt, de asemenea, asociate cu identificarea activității criminale ca fiind cronică și gravă. Nu există reguli ferme privind numărul sau durata acțiunilor criminale care definesc un comportament cu caracter cronic. În general, totuși, suntem preocupați de tinerii care s-au angajat în acțiuni antisociale repetate într-o perioadă de timp.

Nivelul de școlarizare. Variabila nivel de școlarizare a avut 3 dimensiuni – analfabetism absolut și funcțional, abandon școlar, clasa IX, clasa X, clasa XI, clasa XII. De asemenea a fost calculat și numărul de clase absolvite de fiecare subiect în parte. Dintre cei 102 participanți cu delincvență 19 sunt analfabeți (18%), 62 (61%) au abandonat școala în diferite etape, 13 (13%) sunt clasa a IX, 6 clasa a X-a, 2 clasa a XI-a, niciun participant în clasa a XII-a. Dintre cei 108 participanți non-delinvenți, elevi de liceu, 29 sunt clasa a IX-a, 45 în clasa a X-a, 20 în clasa a XI-a și 14 în clasa a XII-a. Media claselor absolvite pentru grupul delincvent este de 5.5 (AS 2.708), iar media claselor absolvite pentru grupul non-delinvent este de 9.19 clase (AS .971).

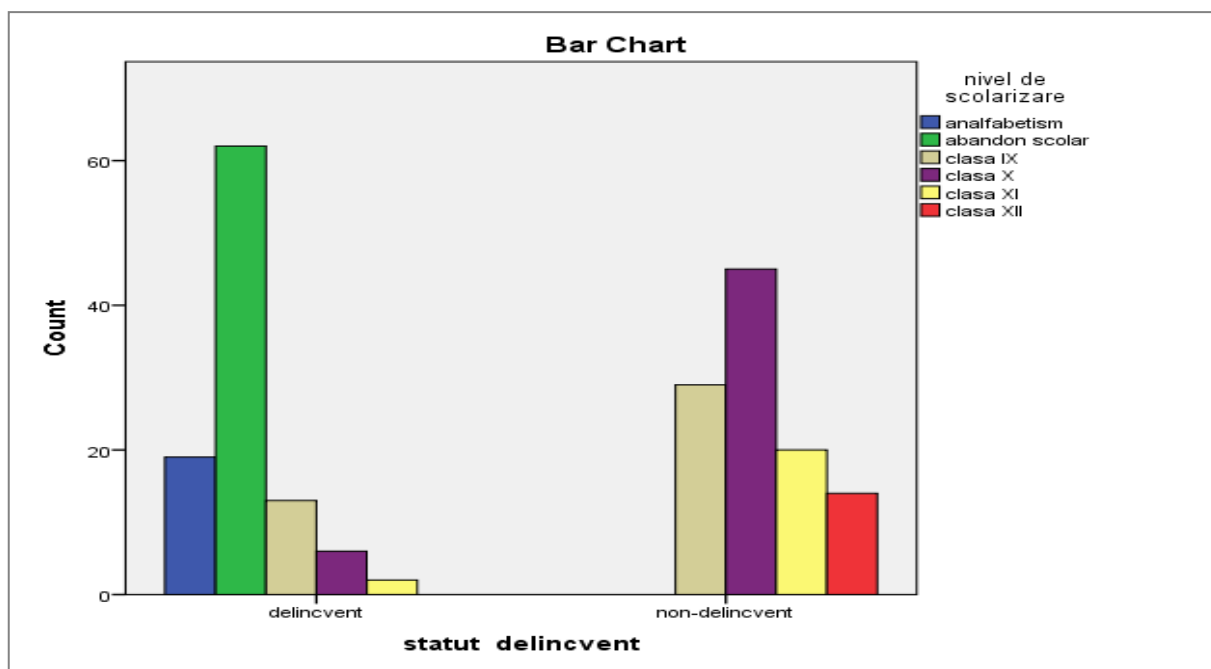


Fig. 4. Distribuția participanților pentru nivelul de școlarizare

Factori de personalitate. Am prezumat că anumiți factori de personalitate pot fi considerați predictorii ai comportamentului delincvent. Diferențe semnificative am înregistrat la factorii *Conștiinciozitate* ($M_{GD}=35.38$, $M_{GnD}=56.39$, $t(208)=-16.683$, $p<.05$) și *Agreeabilitate* ($M_{GD}=35.88$, $M_{GnD}=56.31$, $t=-16.049$, $p<.05$). Observăm că atât pentru *Conștiinciozitate*, cât și pentru *Agreeabilitate* grupul adolescenților delincvenți rezultatele sunt de nivel scăzut, iar grupul non-delinvent a înregistrat rezultate medii.



Constatările noastre se raliază altor cercetări, unele longitudinale [3 p.468-77] și arată că o conștiință scăzută se constituie în factor de risc, sporind vulnerabilitatea față de comportamentul delincvent al tinerilor, în timp ce conștiința înaltă servește drept factor de protecție, sporind rezistența față de comportamentul delincvent. Conștiinciozitatea este asociată persoanelor disciplinate, cu un simț ridicat al datoriei și cu o nevoie puternică de realizare profesională. La polul scăzut se găsesc persoanele flexibile, care tind să amâne sarcinile sau să renunțe ușor dacă întâmpină probleme. *Conștiinciozitatea*, cunoscută și sub numele de constrângere, este tendința de a fi orientat spre scop, descrie capacitatea de a respecta normele și regulile prescrise social, amânarea satisfacerii imediate și controlul impulsurilor. *Conștiinciozitatea* reflectă, de asemenea, caracteristicile de organizare și auto-disciplină și poate indica abilitățile de maturizare ale copilului de a se concentra asupra obiectivelor pe termen lung în pofida impulsurilor imediate legate de autoreglare [4, p. 331–39]. Nivelul de conștiinciozitate este un predictor important pentru tulburarea comportamentului în adolescență atunci când în copilărie sau pubertate persoanele au probleme cu controlul impulsurilor [5, p. 470].

În privința *agreabilității*, aceasta este specifică persoanelor tolerante, înțeleghătoare, ce dau dovada de spirit de echipă. La polul scăzut regăsim persoanele individualiste, mai puțin încrezătoare în ceilalți, cu un spirit competitiv ridicat și centrate pe sarcină în dauna relațiilor umane. *Agreeabilitatea* este o dispoziție interpersonală și denotă tendința persoanei de a fi prosocială, caldă, iertătoare, empatică, directă și comună față de alții și include trăsături precum natura bună, cooperativitatea, încrederea, modestia și tendința de a se îngriji. Nivelurile scăzute de *agreabilitate* sugerează tendința persoanei de a fi manipulativă, cinică, brutală, necooperantă, suspicioasă [6] delincvență și probleme de comportament [7].

Corelații între statutul delincvent și factorii de personalitate. Există legături semnificative ridicate cu *Conștiinciozitatea* (0.757) și *Agreeabilitatea* (0.744). Apreciem că aceste două trăsături pot fi predictori ai comportamentului delincvent în adolescență.

Delincvența juvenilă este în general înțeleasă ca o perspectivă evolutivă a condițiilor biografice, din punct de vedere social, indicii situaționali și circumstanțele sociale ale apariției criminalității tinerilor sunt în centrul atenției și condițiilor vulnerabilității individuale, adică dispozițiile permise condițiilor biografice sau sociale să inițieze acțiuni infracționale. Creșterea și declinul delincvenței se caracterizează prin două dimensiuni: escaladarea pe termen lung ("debut precoce") și escaladarea pe termen scurt [8] la adolescenții al căror comportament delincvent este episodic sau limitat la perioada adolescenței.



Datele obținute raliază studiul nostru la cercetări realizate în alte țări și identifică o suprapunere a factorilor de risc în delincvența juvenilă. Evoluții teoretice și empirice sunt importante din mai multe puncte de vedere, dar contribuția lor majoră este la identificarea factorilor de risc asociați cu infracțiunile grave. Factorii de risc se referă la caracteristicile tânărului sau circumstanțele asociate acțiunilor sale antisociale. În Tabelul 1 sunt expuși factorii de risc asociați cu infraționalitatea juvenilă gravă. Prezența sau absența acestor factori contribuie la probabilitatea ca tinerii să-și dorească să se angajeze în acte antisocial grave sau să dezvolte un model de activitate infrațională. Factorii de risc sunt împărțiți în factori *proximali*, care au un impact direct asupra acțiunii infraționale și factori *distali* care operează prin factorii proximali [9].

Tabelul 1. Factori de risc în delincvența juvenilă

Factori proximali de risc major	Factori distali de risc major
Atitudini, valori și credințe antisociale Parentalitate disfuncțională Comportament și trăsături de personalitate disfuncționale Școlarizare precară / realizare vocațională inexistentă Grup de egali antisociale Abuz de substanțe Utilizarea precară a timpului liber	Probleme penale/psihiatrice în familia de origine Probleme financiare ale familiei Locuințe necorespunzătoare Medii de cartier sau vecinătăți negative

În Tabelul 2 sunt prezentați factorii de risc pentru delincvența juvenilă în funcție de domeniile de viață ale adolescentului [10].

Tabelul 2. Factori de risc pentru delincvența juvenilă

Factori individuali	Factori ce țin de grupul de egali
<ul style="list-style-type: none">- Comportament antisocial precoce- Factori emoționali precum activarea comportamentală ridicată și inhibarea comportamentală scăzută- Dezvoltare cognitivă slabă- Inteligență scăzută- Hiperactivitate	<ul style="list-style-type: none">- Asocierea cu egali devianți- Respingerea egalilor- Concentrarea pe grupurilor de egali delincvenți
Factori familiali	Factori școlari și comunitari
<ul style="list-style-type: none">- Parentalitate- Maltratarea- Violența în familie- Divorțul- Psihopatologia parentală- Comportamente antisociale familiale- Părinți adolescenți- Structura familiei- Dimensiune mare a familiei	<ul style="list-style-type: none">- Nerespectarea legăturii cu școala- Performanță școlară slabă- Aspirații vocaționale scăzute- Condiții de viață într-o familie săracă- Dezavantajul zonei de vecinătate- Cartiere dezorganizate- Accesul la arme



Deși toți acești factori sunt probabil relevanți pentru evoluția unui model de viață persistent, exprimat în comportament infracțional, ar trebui să se acorde o atenție specială următorilor trei factori atunci când se analizează o tendință infracțională: istoric al tulburărilor de comportament infracțional și/sau agresiv, anumite dispoziții de personalitate și comportament, precum și atitudini și valori antisociale. Persoanele care se angajează permanent în infracțiuni au în general o istorie de tulburări de conduită grave. De fapt, cercetările arată că un istoric al comportamentului antisocial este cel mai bun predictor al activității infracționale viitoare, dar, cu toate acestea, acest lucru nu reprezintă un factor de risc, deoarece nu putem face nimic în legătură cu istoria personală.

Cel de-al doilea factor important se referă la personalitate și la dispozițiile comportamentale. Tinerii care se angajează în infracțiuni grave și cronice prezintă abilități de învățare defectuoase, auto-control slab exprimat în impulsivitate, tendințe de asumare a riscurilor și de un nivel ridicat de emoții agresive. Aceste trăsături sunt frecvente în rândul tuturor tinerilor care se angajează în acțiuni criminale, dar sunt deosebit de pronunțate în cazul celor care prezintă un model de viață persistent care implică acțiuni violente. Unii dintre acești tineri manifestă, de asemenea, un tip de orientare brutală și neemoțională. Aceștia sunt indivizi care nu par a fi capabili să formeze atașamente normale cu alții și care nu au capacitate de empatie. Acest lucru caracterizează unii dintre cei implicați în cele mai grave infracțiuni violente.

Al treilea tip de factor critice include atitudini și valori antisociale. Acest lucru se reflectă în sentimentele negative privind poliția, judecătorii, profesorii sau oricine altcineva în poziții de autoritate. Se reflectă și în modurile disfuncționale de percepție și prelucrare a informațiilor. De exemplu, mulți tineri care se angajează în comportamente violente persistente manifestă tendința de a percepe o intenție ostilă în acțiunile altora chiar și atunci când nu există asemenea intenții.

În interpretarea factorilor de risc și a decelării lor în istoria personală a adolescentului delinvent trebuie să ținem seamă de o serie de precauții. În primul rând, factorii individuali nu funcționează în mod izolat. De exemplu, există adesea o legătură strânsă între părinții săraci și asocierile cu egali antisociale. În al doilea rând, importanța acestor factori poate varia în funcție de vârstă. De exemplu, calitatea părinților este probabil un factor mai important în copilăria târzie decât în timpul adolescenței. În al treilea rând, în timp ce această listă de factori pare să se aplice diferențial pe genuri și culturi, pot exista diferențe între aceste grupuri în ceea ce privește ponderarea factorilor și modul în care acestea afectează tinerii. De exemplu, cercetările sugerează că fetele pot fi mai afectate de un mediu de acasă disfuncțional decât băieții. În cele din urmă, este important să recunoaștem că factorii de rezistență sau de protecție sunt la fel de



importanți ca factorii de risc. Chiar și tinerii care se angajează în infracțiuni grave și care prezintă mulți factori de risc pot de asemenea să posede surse de putere care trebuie recunoscute. Acestea pot fi adesea folosite ca parte a unui program de dezvoltare și reabilitate ce va face obiectul cercetării viitoare.

Bibliografie:

1. Cauffman E. Understanding the Female Offender, în *The Future of Children, Juvenile Justice*, Volume 18, Number 2, Fall, 2008.
2. Grissp T. Adolescent Offenders with Mental Disorders, în *The Future of Children, Juvenile Justice*, Volume 18, Number 2, Fall, 2008.
3. Slagt M., Dubas J. S., Deković M., Haselager G. J. T., and van Aken, M. A. G. Longitudinal Associations Between Delinquent Behaviour of Friends and Delinquent Behaviour of Adolescents: Moderation by Adolescent Personality Traits. *Eur. J. Pers.*, 29: 468–477. doi: 10.1002/per., 2001.
4. Jakobwitz S., Egan V. The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*. 40: 331–339, 2006.
5. McCrae Robert Conscientiousness in *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set*. Academic Press. p. 470, 2004.
6. Graziano W.G., Eisenberg N. Agreeableness; A dimension of personality. In R. Hogan, S. Briggs, & J. Johnson, (1997). *Handbook of Personality Psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1997.
7. Costa P. T., McCrae R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
8. Loeber R., Farrington DP, (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
9. Hoge RD., Andrewa, DA. *Assessing the youthful offender: Issues and Techniques*. New York: Plenum, 2002.
10. Loeber R., Farrington DP. *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2001.



**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
FEATURES OF USAGE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE
EDUCATION PROCESS OF FUTURE KINDERGARTENERS
PARTICULARITĂȚILE DE FOLOSIRE A TEHNOLOGIILOR INOVAȚIONALE
PEDAGOGICE ÎN PROCESUL DE PREGĂTIRE A VIITORILOR EDUCATORI**

Мардарова И.К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский
национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 378

Summary

The article deals with characteristics of coaching, "mind maps", business role-playing game, project-based learning as innovative teaching technologies. Specificities of applications these technologies in the education process of future kindergarteners are described in it. Phases of "mind card" creating, organization of business role-playing game and coaching are highlighted. Algorithm of student's project work is represented. Examples of usage these technologies are provided.

Key words: education process of future kindergarteners, "minds map", business role-playing game, coaching, project-based learning

Rezumat

În articol sunt descrise câteva tehnologii educaționale inovative, cum ar fi: coaching, harta mentală, jocul pe rol și de simulare, învățarea bazată pe proiect. Sunt relevate particularitățile de implementare a acestor tehnologii în practica reală de formare a viitoarelor educatoare de grădiniță. S-au pus în evidență fazele pe care le parcurge procesul de elaborare a hărții mentale, modul de organizare a jocului de rol și simulare, a activităților de coaching, algoritmul creării și punerii în aplicare a unui proiect educațional. Sunt prezentate modele de implementare a acestor tehnologii.

Cuvinte cheie: formare profesională a educatoarelor de grădiniță, hartă mentală, joc de rol, coaching, învățare bazată pe proiect.

Аннотация

В статье представлены характеристики коучинга, «карты ума», деловой игры, проектного обучения, как инновационных педагогических технологий. Рассмотрены особенности внедрения данных технологий в процесс подготовки будущих воспитателей. Охарактеризованы этапы построения «карты ума», организации деловой игры, коучинга, представлен алгоритм работы студентов над проектом. Приведены примеры использования данных технологий в работе со студентами.

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей, инновационные педагогические технологии, «карты ума», деловая игра, коучинг, проектное обучение.

В условиях вхождения нашей страны в единое европейское образовательное пространство, трудно представить деятельность высшего учебного заведения без внедрения различного рода инноваций (смена образовательных концепций, модернизация содержания образования, внедрение инновационных педагогических технологий с целью



оптимизации образовательного процесса и т.д.). Об этом говорится в законах Украины: «Об образовании», «О высшем образовании», «Об инновационной деятельности» и др. Использование инновационных педагогических технологий предлагает такие возможности в сфере высшего образования, которые в полной мере соответствуют современным мировым тенденциям, значительно повышают качество учебного процесса, способствуя интенсивному взаимодействию студентов и преподавателей, изменяют характер развития, приобретения и распространения знаний, позволяют углублять и расширять содержание изучаемых дисциплин.

Проблемы использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе рассматриваются в исследованиях: Е. Аникушиной, Т. Бочаровой, С. Бутрим, И. Дичковской, И. Исаева, М. Кларина, А. Листопада, В. Нестеренко, Е. Полата, Г. Селевковко, В. Сластенина Е. Сухановой и др. Ученые отмечают, что поскольку традиционные формы, методы и средства взаимодействия со студентами достаточно устарели, и не всегда дают возможность в полной мере качественно рассмотреть учебный материал, то целесообразно применять инновационные педагогические технологии. В своем исследовании А. Листопад [8] также утверждает, что необходимо формировать и готовность у будущих педагогов дошкольного образования творчески использовать разнообразные педагогические технологий в учебно-воспитательном процессе ДОУ.

Отметим, что нет единого определения понятия «педагогическая технология». Данное понятие рассматривают как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [10, с. 462].

Ученые (В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов) утверждают, что «педагогическая технология является строго научным проектированием и точным воспроизведением гарантирующих успех педагогических действий» [9, с. 407]. Отметим, что любая инновационная педагогическая технология отличается технологичностью, то есть алгоритмичностью, поэтапностью, пошаговостью, заданных технологией, и выполняемых преподавателем и обучающимися, действий.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности использования инновационных педагогических технологий («карты ума», проектного обучения, коучинга, деловой игры) в процессе подготовки будущих воспитателей.



Подготовку будущих воспитателей осуществляем на базе факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Рассмотрим процесс внедрения педагогических технологий в рамках преподавания учебных дисциплин «Компьютерные технологии в работе с детьми», «Новые информационные технологии в дошкольном образовании».

Одной из интересных и эффективных технологий, что применяется в сфере образования, является технология «карты ума» (в оригинале *mind maps*). Также встречаются такие варианты перевода словосочетания *mind maps*, как «карты разума», «карты сознания», «интеллект-карты», «ментальные карты», «мыслительные карты» и др. Использование на практических занятиях технологии «карты ума» предоставляло возможность студентам более эффективно структурировать и анализировать информацию, что позволяло ускорить процессы ее понимания и запоминания. Технология «карты ума» основана на теории Д. Осубела относительно представления новых идей, рассуждений, понятий, убеждений или концепций, через уже имеющиеся идеи, понятия, концепции, опыт [6]. В целом, карта ума – это схема, которую возможно использовать для визуализации учебной информации при ее изучении и анализе. Также может рассматриваться как удобная техника создания студентами альтернативной лекционной записи. С помощью составленных по определенным требованиям схем, можно наглядно презентовать сложные учебные концепции, или большие объемы информации, логически выстраивая их, упорядочивать для анализа, классификации и запоминания. В основе технологии «карты ума» лежат представление о принципах работы человеческого мозга (ассоциативное, логическое мышление, визуализации умственных образов, целостность восприятия, памяти и т.д.).

Во время практических занятий в рамках учебных дисциплин «Новые информационные технологии в дошкольном образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» студенты разрабатывают «карты ума» на следующие темы: «Компьютерные технологии в ДОУ», «Компьютерные игры для детей», «Компьютерная грамотность дошкольников», «Новые информационные технологии в работе воспитателя ДОУ», «Интернет-ресурсы для воспитателя», «Компьютер для родителей» и т.д., за следующим поэтапным маршрутом. Для разработки карты ума использовали программу Microsoft Word, применяя вставку готовых фигур и редактирование их в формате (средства рисования). Текстовый лист располагался в альбомной ориентации. Построение



карты ума начинался с формулирования ключевого понятия (идеи). Рассматриваемое понятие, располагалось в центре рабочей области листа. Это мог быть рисунок, или геометрическая фигура. Центральный образ обязательно подписывался. Подпись – это название темы проекта, что исследуется (например, изображение компьютера на рисунке, подпись – компьютерные технологии). От центрального образа отводили «ветви» главных идей, рассуждений. Их количество составляло от двух до десяти. К главным «ветвям» прикреплялись подчиненные «ветви» (под-идеи), ассоциативно связанные с главными идеями, понятиями, которые детализируют их (например, главная идея – информационные технологии в работе воспитателей ДООУ, подчиненные: Интернет-ресурсы, обмен опытом, учебно-познавательная деятельность детей, работа с родителями и т.д.). К подчиненным «ветвям» добавлялись идеи низшего уровня с еще большей конкретизацией и детализацией (например, Интернет: электронный поиск литературы, портал, веб-сайт, электронные библиотеки, почта и т.д.).

Все «ветви» студенты подписывали, используя ключевые слова. Если студенты сталкивались с трудностями при выдвижении идей, гипотез, то на карте ума они оставляли пустые «ветви». Таким образом, происходило стимулирование студентов к завершению проекта. Работа над картой, во время практического занятия, происходило в пределах – 30-40 минут. По завершении определенного этапа работы с картой ума, студенты возвращались к ней через неделю. Такое возвращение помогало им по-новому взглянуть на схему, заметить допущенные промахи, ошибки, упущения, внести исправление, дополнение, проанализировать информацию более детально. Это также позволило им глубже усвоить учебную информацию, которая содержалась на схеме, переместив ее из краткосрочной памяти в долгосрочную. Технология «карты ума» выступала эффективным инструментом структуризации, анализа, классификации учебного материала. Она позволяла ускорить процесс изучения и рассмотрения учебной информации, активизировать память и мышление студентов в контексте определенной системы представлений.

Создание карты ума возможно и с помощью компьютерной программы Mind Manager от компании Mindjet (<https://www.mindjet.com>), или онлайн-приложения Mind Meister (www.mindmeister.com) и др. Процесс создания карты ума с помощью компьютерных программ очень прост. Система помощи, при первом запуске программы, отображает диалоговое окно быстрого старта и запуска помощника для обучения работы с приложением. В меню «файл» редактора «карты ума» необходимо выбрать пункт «создать



новую карту ума». После этого возникает диалоговое окно, предлагающее ввести ключевое слово, которое будет представлять центральный образ «карты ума». Как только пользователь ввел ключевое слово, компьютер автоматически рисует в центре экрана соответствующий «образ» и раскрашивает его. Точно так же как при составлении обычных «карт ума», после создания центрального образа, необходимо приступить к построению «ветвей» [3, с. 270].

Таким образом, использование данной технологии возможно практически в любой области деятельности студента – для планирования, анализа, выдвижения гипотез, выработки решений или просто для упорядочивания и запоминания лекционного материала, любых спорных вопросов, идей и планов, а также при разработке учебных проектов.

Технология проектного обучения (разработанная Дж. Дьюи, В. Килпатриком [7] в 20-е гг. XX в. в США.) Понятие «проект» рассматривается как замысел, план деятельности, в результате которой за определенное время достигаются четко поставленные цели, направленные на поэтапное создание уникального продукта.

Технология проектирования используется нами в рамках подготовки будущих воспитателей к созданию электронных материалов (презентаций, компьютерных игр, познавательных видеороликов для дошкольников). И включает следующий алгоритм работы студентов над проектом:

1 этап проектирования – организация проекта: выбор темы, направления исследования (например, «Солнечная система», «Про себя нужно знать, о себе нужно заботиться», «Копилка морали», «Предметный мир», «Мир сказок», «Я в гармонии расту, от опасности бегу», «Наш дом – Украина!», «В мире животных и растений», «Зачем нам уметь считать?» и др.);

2 этап проектирования – планирование деятельности (создание портфолио, плана, формулировка начальных целей и прогнозирование ожидаемых результатов);

3 этап проектирования – исследование темы проекта (поиск различных информационных источников, их анализ, систематизация и обобщение собранной информации);

4 этап проектирования – результат (оформление результатов, презентация результатов, выводы, оценивание, предложения по улучшению).

Во время подготовки студентов активно используется технология «коучинг» (от англ. coaching – тренерство или совместное достижение) разработчик Т. Голви [4] (иногда



можно встретить русский перевод фамилии Гэллуэй). Данная педагогическая технология рассматривается как профессиональная помощь педагога – студенту в определении и достижении его учебных целей.

М. Дауни выделил четко определенные этапы процесса коучинга:

- постановка цели и осознание её реальности;
- анализ необходимых составляющих успеха;
- анализ имеющихся возможностей;
- определение путей достижения цели, выбор стратегии;
- мониторинг достижения цели и анализ результатов [5, с. 86].

Отметим, что применение коучинга в обучении студентов направлено на помощь им активно, сознательно и самостоятельно приобретать знания, содействует тому, чтобы они могли максимально использовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, развивать умения, лучше выполнять свои учебные задания, и в итоге – достигать желаемого результата. Например, при создании проекта, так как разработка проекта предусматривает длительную исследовательскую деятельность студентов, интеграцию знаний, навыков и умений из различных отраслей педагогической и психологической науки, собственного жизненного опыта. Во время работы студентов над проектом преподаватель выполнял функции коуча: помогал студентам в поиске источников, необходимых для работы над проектом, сам выступал источником информации, координировал и контролировал весь процесс, поддерживал и поощрял студентов, организовывал и направлял их деятельность, не давал им оставить начатый проект и довести работу до конца. Преподаватель-коуч посредством эффективных открытых вопросов побуждал студентов обратиться к своим глубинным знаниям, внутренним ресурсам, помогал им найти ответы в самих себе, таким образом, актуализируя их субъектную позицию. Коучинг призван, создавая осознанность и ответственность у студентов, способствовать их движению к решению учебных практических заданий. Основой взаимодействия является уважение между преподавателем и студентами, а главным инструментом является открытые стимулирующие вопросы, которые не содержат критики, оценок и советов.

Следующей анализируемой педагогической технологией выступает деловая игра. Т. Бочарова рассматривает деловую игру как психолого-педагогический, дидактико-технологический феномен, выражающийся в имитации в игровой форме учебно-познавательной, практико-ориентированной ситуации, решение которой направлено на



формирование значимых умений и навыков обучающихся [1, с. 34]. Деловая игра, в целом, это моделирование реальной деятельности, а именно тех или иных специально созданных для студентов учебных или производственных ситуаций.

С. Бутрим [2] выделила следующие этапы деловой игры:

I этап: разработка сценария – условного отображения ситуации и объекта, и состоит из последовательных операций (выбор темы, формирование целей и задач, определения структуры, диагностика объективных обстоятельств);

II этап: проведение – процесс игры. С начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры;

III этап: анализ, обсуждение и оценка результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих мнений и выводов. По завершению преподаватель констатирует достигнутые результаты, формулирует окончательный итог игры.

Деловая игра как инновационная педагогическая технология ценна тем, что создает у студентов эмоциональный подъем и мотивирует на получение знаний, формирует у них коммуникативные умения.

Отличительными признаками деловой игры можно назвать:

- имитацию в игре реального процесса с помощью модели;
- распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом;
- различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций;
- наличие общей игровой цели у всего коллектива, которая достигается в процессе взаимодействия игроков и объединяет всех ее участников;
- учет результатов деятельности;
- реализацию в игре цепочки решений, каждое из которых зависит от предыдущего, а также от решений, принимаемых другими участниками игры [1, с. 26].

Во время практических занятий организовываем деловую игру «Экспертиза электронных материалов для детей». Во время игры каждый участник имеет право на высказывание собственного мнения, использовать возможность доказать правильность принимаемых им решений, продемонстрировать умение аргументировать свои выводы, предоставить рекомендации. Цель игры – рассмотреть качество разработанных



электронных материалов для дошкольников, доказать или опровергнуть возможность их использования в работе с детьми. Студент, что защищает проект (электронный продукт), играет роль воспитателя, остальным студентам достаются роли детей, которым предлагают определенный продукт (презентацию, компьютерную игру, видеоролик), 2-3 студентов играют роли экспертов, которые анализируют разработанные электронные материалы для дошкольников по следующим критериям: цель, учет возрастных особенностей детей, активность детей во время демонстрации, качество оформления и т.д. Каждый участник деловой игры пытался быть открытым для восприятия чужих высказываний, замечаний и предложений. Все расхождения, конфликты, которые возникали во время проведения деловой игры, подлежали решению с учетом прав и интересов каждого студента. Студенты получали практический и методический опыт создания учебных электронных материалов для детей, представление относительно способов их оценивания и использования в педагогическом процессе ДОУ.

Таким образом, в настоящее время, внедрение инновационных педагогических технологии является одним из существенных условий образовательной деятельности любого высшего учебного заведения. Применение таких педагогических технологий, как «карты ума», деловой игры, коучинга, проектной технологии, в учебно-воспитательном процессе способствует: расширению общекультурного кругозора студентов, развитию их интеллектуальных и творческих способностей, исследовательских и организационных навыков, коммуникативных и организаторских умений и т.д. Используемые инновационные педагогические технологии, в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей, улучшают их усвоение лекционного материала, уменьшают время на решение стандартных практических заданий, определяют позитивное отношение к учебным дисциплинам, педагогической практике, повышают уровень их профессиональной и жизненной компетентности.

Литература:

1. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08 / Бочарова Татьяна Ивановна. Ставрополь, 2006. – 187 с.
2. Бутрим С. Технология организации деловой игры [Электронный ресурс] / С. Бутрим. Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/activities-in-the-school-psychologist/164-raznye-meropriyatiya/1368-texnologiya-organizaczii-delovoj-igry>



3. Бьюзен Т. Супер-мышление. Измените свою жизнь с помощью интеллект-карт / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен; перевод. Е. Самсонов. Минск: Попурри, 2017. – 272 с.
4. Голви Т. Внутренняя игра в теннис / Т. Голви. – М.: СЭНТЭ, 2009. – 54 с.
5. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей/ М. Дауни. М.: Изд. «Добрая книга», 2008. – 288 с.
6. Карты ума. Mind. Manager / [ред. В. И. Копыл]. Минск: Харвест, 2007. – 64 с.
7. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. Л.: Блокгауз-Нефрон, 1925. – 43 с.
8. Листопад О. А. Формування готовності майбутнього педагога до творчого використання педагогічних технологій в навчально-виховному процесі / О. А. Листопад // Наша школа. 2007. № 2. С. 7–11.
9. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; 7-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 576 с.
10. Технология педагогическая // Глоссарий современного образования / под. ред. Е. Ю. Усик; [сост.: Астахова В. И. и др.]. 2-езд. Харьков: Изд. НУА, 2014. – 532 с.



ABORDĂRI TEORETICE ALE CONCEPTULUI DE RESOCIALIZARE A MINORULUI DELINCVENT

THEORETICAL APPROACHES TO THE CONCEPT OF RESOCIALIZATION OF DELINQUENT MINOR

Virlan M., dr., conf., șefa catedrei Asistență Socială, UPSC "Ion Creangă"

Fodor Ina, doctorand, Direcția de poliție a mun. Chișinău

CZU 159.922.763

Summary

In the specialized literature we come across many descriptions of the concept of resocialization, but all sources point out that resocialization is a component part of the continuous process of socialization. Socialization is accomplished in a multitude of forms and situations, by numerous agents, among whom the most important are people, groups and institutions. Resocialization aims at reorienting and remodeling the personality of the deviant individual, reeducating him in compliance with the norms of conduct accepted by the society. Therefore, resocialization is a process of reorientation and integration into the social life of individuals who have promoted marginal or deviant behaviors.

Social and personal behavior is being learned; moreover, some research conducted on learning has also shown that social interaction is the context in which behaviors are being developed. Resocialization is an educational, reeducational and behavioral change process applied to criminally convicted offenders, aiming to readapt offenders to the system of norms and values generally accepted by society with a view to social reintegration and prevention of repeated offence. In the process of resocialization a significant role is assigned to the family environment, which by specific means, may provide the individual with new social relations, new forms of behavior, breaking with committed criminal offences and orientating towards goals which are desired and allowed by the society.

Keywords: delinquency, minor, socialization, resocialization, theoretical approaches.

Rezumat

În literatura de specialitate întâlnim mai multe descrieri a noțiunii de resocializare (resocialization), dar toate sursele menționează că resocializarea este o parte componentă a procesului continuu de socializare. Socializarea este realizată într-o multitudine de forme și situații, de numeroși agenți, dintre care oamenii, grupurile și instituțiile sunt cei mai importanți. Resocializarea urmărește reorientarea și remodelarea personalității individului deviant, reeducarea lui în consens cu normele de conduită acceptate de societate. Așadar, resocializarea este un proces de reorientare și integrare în viața socială a indivizilor care au promovat comportamente marginale sau deviante. Comportamentul social și personal se învață, chiar, mai mult, unele cercetări privind învățarea au arătat în plus că - interacțiunea socială reprezintă contextul în care se elaborează comportamentele. Resocializarea este un proces educativ, reeducativ și de schimbare a comportamentului aplicat persoanelor condamnate penal, prin care se urmărește readaptarea infractorilor la sistemul de norme și valori general acceptate de societate, în scopul reintegrării sociale a acestora și prevenirii recidivei. În procesul de resocializare un rol important revine mediului familial, care prin mijloace specifice, poate asigura individului noi raporturi sociale, noi forme de comportament, ruperea cu faptele delinvente săvârșite și orientarea spre scopuri dorite și permise de societate.

Cuvinte cheie: delincvența, minor, socializare, resocializare, abordări teoretice.

Delincvența juvenilă reprezintă o temă de mare interes pentru specialiștii din mai multe domenii, cum ar fi psihologie, sociologie, psihopedagogie, asistență socială, drept, în vederea



identificării măsurilor adecvate de scădere a numărului de minori delincvenți, dar și de reducere a recidivei.

Termenul de devianță se poate extinde în două sensuri. Primul subînțelege ceea ce este mediu, curent; în acest caz, devianța poate fi pozitivă (supradotații) sau negativă (handicapații). Al doilea sens se referă la fenomene mai mult psihosociale, respectiv la o percepție deseori implicită privitoare la maniera socialmente "corectă" de a gândi și a acționa. În acest ultim caz, definiția a ceea ce este deviant este în funcție de contextul cultural și de evoluția lui. Granița dintre normă și devianță poate fi subțire și temporară.

L. Parsons susține că devianța este un eșec al solidarității sociale, perturbând relațiile între rolurile sociale care-i unește și îi înregistrează pe indivizi în cadrul societății, făcându-i să reacționeze ostil sau indiferent față de normele și valorile ei. Sociologii consideră că nici-o acțiune sau conduită umană nu este, în mod inerent, prin ea însăși, deviantă, ci este calificată ca atare de normele și valorile grupului de referință, care impune standarde de apreciere și legitimizează pentru actele și comportamentele "socialmente" acceptabile sau indezirabile. [2]

O mare parte a teoriilor etiologice ale devianței se preocupă în realitate de o formă specifică a devianței, delincvența, care reprezintă încălcarea normelor edictate prin legi. Întrucât termenul de delincvență este rezervat de regulă actelor comise de minori, de adolescenți, aceste teorii nu sunt concepute pentru a explica forme de criminalitate extremă (ca, de exemplu, omucidere, violențe sexuale) care țin mai mult de psihopatologie.

Delincvență (engl. Delinquency, fr. Delinquence, germ. Delinquenz), este ansamblul infracțiunilor penale. Există mai multe și diferite perspective în modul de a explica originile delincvenței.

Comportamentul delincvent este un fenomen complex incluzând multiple dimensiuni de natură statistică, juridică, sociologică, psihologică, asistențială, prospectivă, economică și culturală:

Dimensiunea statistică caracterizează starea și dinamica delincvenței în timp și spațiu;

Dimensiunea juridică evidențiază tipul normelor juridice violate prin acte și fapte antisociale, pericolozitatea acestora, prejudiciile produse, tipul de sancțiuni preconizate pentru persoanele delincvente;

Dimensiunea sociologică este centrată pe identificarea cauzelor delictelor și crimelor, pe elaborarea și promovarea unor măsuri de prevenire;

Dimensiunea psihologică se referă la structura personalității individului certat cu legea, la motivația comiterii delictului, atitudinea delincventului față de fapta comisă;



Dimensiunea sistențială (a asistenței sociale) pune accentul în special pe modalitățile de resocializare și reintegrare a persoanelor care comit delict, de umanizare a justiției prin promovarea formelor alternative de detenție;

Dimensiunea economică evidențiază așa-zisul cost al crimei, consecințele directe și indirecte ale delincvenței din punct de vedere material și moral;

Dimensiunea prospectivă vizează tendințele de evoluție a delincvenței, precum și propensiunea spre delincvență a anumitor indivizi și grupuri sociale. [9]

Printre factorii ce alimentează delincvența după cei mai mulți autori sânt: influența familiei dezorganizate, datorate decesului unui părinte, familiile corupte, alcolizate, etc. (E.T. Glueck și S. Glueck). Delincvența este adeseori provocată de influențe nefaste extrafamiliale (grup de prieteni, tineri). Rareori există crime patologice la minori, deși procentul schizofreniei la aceștea este în ușoară creștere.

Astfel, ca cauze a delincvenței se poate enumera:

- situația financiară precară a unor familii;
- deficiențe la nivelul familiei (lipsa de supraveghere, necunoașterea anturajului, lipsa legăturii cu școala);
- mediul familial dezorganizat;
- prezența modelului infracțional în familie;
- tentațiile tot mai numeroase pe care societatea le oferă permanent;
- influențarea de către persoanele majore;
- convingerea greșită că „dacă ești minor nu pățești nimic”;
- influența, de multe ori nefastă, a grupului de prieteni, a „găștii”;
- tendința de bravură, de a fi „grozav”, „cool”;
- consumul de alcool (inclusiv în familie);
- abandonul școlar și lipsa de ocupație a minorilor;
- vulnerabilitatea victimelor (neglijența, starea de ebrietate, vârsta);

Unii autori arată că delincvența a scăzut mult în toate țările după cel de-al doilea război mondial, dar a crescut din nou în anii 70, atingând cea mai înaltă valoare, fapt ce a determinat un interes crescând pentru legislația delictelor (mai ales a celor comise de minor) și pentru metodele de reeducare. Delincvența este o dezadaptare. Mulți dintre delincvenți prezintă unele tulburări de inteligență sau de caracter. [10]

Numărul de persoane cu un sistem anti-social bine format din valori negative și noțiunile normative destul de ne semnificative este destul de alarmant. Cei mai mulți dintre tinerii cu



comportamente delincvente păstrează ideea de valori și norme morale universale ale omului, dar din diferite motive nu poate fi ghidată de aceste norme în comportamentul lor justificând această abatere ca o formă de protecție.

Delincventul minor provine de cele mai dese ori din familii dezorganizate și cu un risc sporit de vulnerabilitate, unde se consumă alcool, unde lipsesc condiții decente de locuit și starea financiară este precară. Astfel, minorul este unul neprotejat, finalitatea fiind regăsirea acestuia pe străzi. De aceea, metodele de resocializare trebuie să țină cont de particularitățile cazului, respectându-se principiul individualității.

Sociologii utilizează nediferențiat termenul de delincvență sau pe cel de criminalitate, pe care limbajul curent le rezervă infracțiunilor mai grave. Se deosebesc, în scop de clasificare, infracțiunile contra statului, a persoanelor, a bunurilor, a moravurilor. Delincvența este un fenomen universal legat de viața socială: nu există societate fără delincvență.

Delincvența caracterizează un comportament antisocial, exprimând adaptarea unui individ la societate. Schematic putem avea în vedere un sistem relațional cu dublu sens, în care individul exprimă o cerere prin intermediul trecerii la actul delictuos, societatea fiind pusă în situația de a-i răspunde, într-un mod represiv, la fel de neadaptat. Dacă această cerere se exprimă printr-o trecere la act, se datorează faptului că actul înlocuiește cuvântul într-un conflict în care individului îi este mai ușor să acționeze decât să verbalizeze cererea profundă față de ceilalți.

Într-o abordare nosografică, delincvența poate fi observată într-o multitudine de structuri mentale posibile, de la normal și până la patologic, putându-se situa astfel într-un context reacțional foarte puțin patologic. Ea poate să apară în sânul unor tulburări caracteriale, considerate odinioară ca făcând parte din registrul pervers. Delincvența se poate situa într-un context clar patologic, exprimând o structură nevrotică sau psihotică.

Delincvența nu este în acest caz decât un simptom printre altele ale unei tulburări profunde de personalitate. Această tulburare profundă va trebui, așadar, să beneficieze în mod privilegiat de reeducare socială: psihoterapie, terapeutici medicamentoase, măsuri instituționale individualizate. [3]

În literatura de specialitate întâlnim mai multe descrieri a noțiunii de resocializare (resocialization), dar toate sursele menționează că resocializarea este o parte componentă a procesului continuu de socializare.

În Dicționarul Blackwell de sociologie, se descrie noțiunea de resocializare ca făcând parte din procesul continuu de socializare, care are loc pe tot parcursul ciclului de viață și implică învățarea, iar uneori dezvoltarea anumitor roluri. [2]



Pentru a reuși să realizăm o descriere mai amplă a termenului de resocializare, ar fi corect, să definim inițial noțiunea de socializare pentru a putea să continuăm cu cea de resocializare.

Astfel, în unele surse, definiția de socializare este descrisă ca fiind procesul prin care oamenii sunt pregătiți să participe la sisteme sociale. El presupune o oarecare înțelegere a sistemelor de simboluri și idei, a limbajului și a relațiilor din care constau sistemele sociale.

În altă sursă, noțiunea de socializare este prezentată ca acțiunea de a (se) socializa și rezultatul ei (a socializa- a dobândi caracter social). [3]

În vocabularul psihologiei, se explică că socializarea este integrarea socială a copilului în cursul dezvoltării sale, în care îi sunt date mijloacele de comunicare ale limbajului și serii de cunoștințe, în care el este determinat să dobândească reguli de viață, obișnuințe, moduri de gândire, cadre spațio-temporale, credințe și idealuri conforme cu mediul social în care este crescut. [8]

Deși asociată cel mai des cu perioada copilăriei, socializarea este un proces coextensiv întregii vieți a individului și se produce pe măsură ce individul în cauză dobândește noi roluri și se adaptează la pierderea celor vechi.

Socializarea este realizată într-o multitudine de forme și situații, de numeroși agenți, dintre care oamenii, grupurile și instituțiile sunt cei mai importanți.

Familia reprezintă principalul agent al socializării. Ea este intermediarul între societatea globală și copil, locul în care se modelează principalele componente ale personalității. Deși familiile realizează funcții socializatoare comune, în realitate numeroase diferențe în modul în care fiecare familie își socializează copiii. Cercetările de sociologia familiei scot în evidență faptul că, în societățile urbane moderne, familia a pierdut din importanța sa socializatoare tradițională. Mai ales în situațiile în care ambii părinți își desfășoară activitatea în afara menajului, iar copilul interacționează cu părinții doar câteva ore pe zi. În acest context funcția socializatoare a familiei se exercită mai dificil și mai sumar, o parte din elementele ei sunt preluate de alți agenți socializatori, îndeosebi de către școală.

Grupul de prieteni (anturajul) reprezintă un grup social al cărui membri au aceeași vârstă și poziții relativ similare. Acesta este un puternic agent socializator în perioada copilăriei și a adolescenței. Grupul de prieteni le oferă copiilor posibilitatea să se manifeste independent în afara controlului părinților. În grupul de prieteni copiii se află pe poziții egale. Spontaneitatea, limitată ori cenzurată de adulți sau autocenzurată, se exprimă liber în absența adulților. Aici copii învață să interacționeze ca egali, ca parteneri de cooperare și colaborare, într-un cadru cooperant



Școala este un agent socializator complex, care oferă atât informații, calificări, cât și un întreg climat valoric și normativ, formal și informal. Reprezintă primul contact major al copilului cu lumea din afara familiei. În cadrul școlii copilul învață despre noi statusuri și roluri care nu sunt în familie și în grupul de prieteni din care a făcut parte până atunci. Școala accentuează efectul socializator al grupului de prieteni și reduce influența familiei. Socializarea din perioada școlii este o socializare dominant participativă și anticipativă. Școala suplinește familia în transmiterea componentelor culturii. Prin intermediul acestui agent de socializare cultura societății respective își pune amprenta sa distinctivă asupra personalității umane.

Mijloacele de comunicare de masă tind să devină, în societățile contemporane, unul dintre principalii agenți de socializare. Efectele socializatoare ale mijloacelor de comunicare de masă au făcut obiectul a numeroase analize, iar concluzia comună a fost că acestea s-au impus ca un influent agent socializator pentru copii, cu efecte atât pozitive, cât și negative, în funcție de conținutul mesajului. Emisiunile TV cu conținut prosocial oferă modele comportamentale conforme cu normele și valorile sociale, învățându-i pe copii normele unui comportament acceptat, în timp ce emisiunile ce propagă violența induc copiilor comportamente violente sau accentuează predispozițiile agresive. Violența din filme determină un comportament agresiv sau violent mai ales la băieții cu vârste cuprinse între 8-12 ani.

Se cunosc mai multe forme de socializare: primară, secundară, continuă, anticipativă și resocializarea.

Socializarea primară:

- se realizează în copilărie,
- este adânc afectivă,
- reprezintă un proces de dezvoltare a copiilor și formarea la ei a valorilor de bază,
- în familiile în care copiii sunt educați de ambii părinți copiii au o dezvoltare socială și psihologică pozitivă.

Socializarea secundară – reprezintă procesul de interiorizare a normelor și valorilor altor instituții de socializare (grădinița, școala, grupul de prieteni, colectivul de muncă etc.). Această formă de socializare este orientată către neutralitate afectivă.

Socializarea continuă – reprezintă procesul de transmitere și însușire a unor modele culturale și normative de-a lungul întregii vieți a unui individ. Această formă de socializare reflectă necesitatea învățării permanente de către individ, inclusiv pe perioada adultă, a noi norme și valori.



În baza criteriului cu referire la finalitatea urmărită se deosebesc alte două forme de socializare: adaptativă (integrativă) și anticipatoare.

Socializarea adaptativă – contribuie la formarea abilităților individului care facilitează integrarea, participarea și realizarea socială a unor activități într-un cadru instituțional prezent.

Socializarea anticipativă – presupune asimilarea normelor și valorilor care facilitează integrarea într-un cadru organizațional viitor. Această formă de socializare permite individului să facă schimbări în atitudinile și acțiunile lui, care îi vor fi necesare în momentul când va intra într-un grup nou.

Conceptul de resocializare se utilizează pe larg în sociologie, psihologie, pedagogie, criminologie și alte științe umanitare.

Самарина И.В. afirmă faptul că în psihologie conceptul de „resocializare“ a fost introdus pentru prima dată de psihologii sociali de origine americană A. Kerber și D. Kennedy pentru a descrie procesul de intrare „secundară“ a individului în mediul social și cultural, ca urmare a corectării „defectelor“ de socializare (resocializarea persoanelor eliberate din locuri de detenție), sau ca urmare a schimbării mediului socio-cultural (resocializarea migranților). Astăzi acest termen în psihologia socială este înțeles destul de larg și în afara specificului subiecților procesului este definit ca o schimbare conștientă a comportamentului unei persoane într-o situație de nereușită socială evidentă. [15]

Abordarea psiho-pedagogică implică înțelegerea resocializării drept un sistem intenționat, complex de influență educațională care vizează depășirea de către individul cu inadaptare socială a montajelor de comportament asociale și însușirea modelelor morale de comportament și activitate a personalității. În această abordare procesul de resocializare este analogic cu cel de socializare a personalității, în rezultatul căruia are loc o modificare conștientă a comportamentului într-o situație socio-culturală nouă, se realizează integrarea în societate a minorilor cu probleme de comportament.

În domeniul științelor juridice, resocializarea este înțeleasă ca procesul de reangajare a fostului condamnat într-un sistem de valori care există în societate.

În pedagogia socială, resocializarea, cel mai adesea, este înțeleasă ca o tranziție de la o stare antisocială la o stare de adaptare socială, este asociată cu căutarea de instituții și agenți care să permită optimizarea acestui proces cât mai mult posibil.

Unii autori sunt preocupați de mecanismele socializării și resocializării personalității (Г.М. Андреева, А.В. Мудрик, Н. Смелзер, etc); alții de problemele adaptării sociale și reabilitării preadolescenților (О.Ю. Мацукевич, Е.И. Сухова, Т.Д. Шапошникова); o altă



categorii de autori studiază scopurile și conținuturile activității social – pedagogice cu preadolescenții din „grupul de risc” (M.A. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Г.Х. Юсупова, etc); unii cercetează particularitățile psihologice ale preadolescenților cu comportament deviant (В.К. Зарецкий, В.М. Поздняков, А.А. Федонкина, etc).

Resocializarea este un mijloc de control social aplicat în instituții specializate și în grupuri împreună cu unele sancțiuni punitive asupra celor care au încălcat normele și valorile socialmente dezirabile. Resocializarea urmărește reorientarea și remodelarea personalității individului deviant, reeducarea lui în consens cu normele de conduită acceptate de societate. Așadar, resocializarea este un proces de reorientare și integrare în viața socială a indivizilor care au promovat comportamente marginale sau deviante. [11]

Erving Goffman definește resocializarea ca pe un proces mai drastic de modelare și reconstruire a rolurilor unui individ și a sinelui său construit social. Fiind un proces mai drastic, care reclamă o doză importantă de control asupra subiecților, resocializarea are loc adesea în sisteme sociale riguros controlate. [5]

Resocializarea reprezintă procesul de însușire de către individ a normelor sociale și a valorilor culturale pe care nu le-a interiorizat anterior, ori pe care nu le-a însușit suficient, ori, din contra, care se diferențiază radical de cele însușite anterior.

Deci, procesul de resocializare este precedat de procesul de desocializare, distrugerea valorilor și modelelor de comportament însușite anterior în condiții dificile de viață ori în situații extreme.

Autorul Гидденс Э. definește resocializarea ca un tip de modificare a personalității, prin care individul acceptă un model de comportament diferit de cel pe care l-a adoptat anterior. [14, p. 86]

În opinia autorilor П. Бергер și Т. Лукман resocializarea este o astfel de transformare a individului, când acesta "trece" de la o lume la alta (emigrarea, dobândirea unei noi religii, mobilitatea verticală ascendentă, spitalizarea prelungită), atunci procesele de resocializare după conținut devin similare socializării primare, deoarece permit abordarea realității dintr-o altă perspectivă. [13, p. 239]

Мудрик А.В. evidențiază că resocializarea este o restructurare a experienței de viață a individului, restaurarea legăturilor sale sociale, schimbarea orientărilor valorice în timpul educației corective și reeducării. Ea își găsește expresia în reorientare și completarea următoarele segmente: atitudinea față de sine și atitudinea față alții. [18]



Голованова Н.Ф. înțelege prin termenul de "resocializare" corecția experienței sociale a individului, [15] iar autorii Косареvская С.В., Синягина Н.Ю. definesc resocializarea drept reorientare a tendințelor negative în comportamentul unui adolescent. [17]

Analiză acestor studii arată că principalul mecanism al resocializării este stimularea capacităților adaptive ale oamenilor de a însuși normele existente, de a forma anumite orientări sociale dezirabile.

Întâlnim și noțiunea de resocializare a infractorului, care este un proces de reeducare și de tratament aplicat persoanelor condamnate penal, care are ca scop transformarea comportamentului acestora în raport cu normele și valorile acceptate în societate, în vederea reintegrării lor sociale. [1]

Autorul Беличева С.А. afirmă că resocializarea reprezintă un fenomen multifuncțional complex, rezultatul căruia este adaptarea individului la viața în societate. În consecință, procesul de resocializare nu este o singură dată, ci se întinde în timp și poate fi împărțit în etape separate. De exemplu, este relevant să se identifice reperele pentru infractorii minori, ținând seama de rolul principal al instituțiilor sociale cheie:

1. Perioada de resocializare inițială implică ruperea stereotipului de "delincvent", "adolescent dificil", în ochii adolescentului toate atributele subculturii stradale care până acum avea o semnificație excepțională pentru el ar trebui să fie dezbinat; se realizează funcția de stabilire a obiectivului de resocializare, prin urmare, devine posibilă schimbarea vectorului comportamentului personalității delincventului juvenil de la criminal la cel acceptat social.
2. Perioada de resocializare parțială (instabilă) permite posibilitatea recidivelor antisociale, care sunt cel mai adesea provocate de inerția așteptărilor sociale anterioare, evaluările stereotipizate, inerția opiniei publice care s-a format în mediul social cu referire la minor. În această etapă se realizează funcțiile adaptive și integrative ale resocializării.
3. Perioada de resocializare completă se caracterizează prin finisarea procesului în care minorul dezvoltă puncte de vedere suficient de ferme, credințe, orientări sociale, se formează conștiința de sine, capacitatea de auto-analiză, de auto-educare, există dorința de a participa la o muncă utilă din punct de vedere social. La această etapă se realizează funcțiile latente a resocializării delincvenților juvenili. [12, p. 121]

Analiza literaturii de specialitate ne permite să concluzionăm că procesul de resocializare este determinat de factori generali și particulari. Factorii generali se determină în raport cu situația social-economică din țară (realizarea dreptului la muncă, asigurarea cu locuință, primirea



unui ajutor social), iar factorii particulari, specifici – în raport cu situația prezentă a sistemului corecțional-penal. Nu este nevoie de o comparație amplă cu situația celorlalte țări pentru a realiza faptul că metodele corecționale utilizate în societatea noastră nu ajung la rezultatele dorite. În ce privește elementele de bază ale procesului de reeducare – educația prin muncă și instruirea generală – ele sunt atât de formale și sărace, încât pot atenua, pentru toată viața, dorința de a munci cinstit sau a învăța.

În unanimitate se admite faptul că, din punct de vedere științific, educarea și, mai ales, reeducarea individului, trebuie să înceapă devreme. Întru realizarea resocializării celor reeducați și pentru a se evita recidivele, acțiunile de reeducare trebuie să se bazeze pe anumite principii științifice, îndeosebi pe cele de nuanță psihosociologică și pedagogică, stipulate și în actele internaționale de bază pentru activitatea procesului de resocializare:

- Principiul intervenției precoce, unul dintre principiile de bază, susține ideea că un delincvent ocazional sau un predelincvent poate fi reeducat mai ușor decât un recidivist;
- Principiul individualizării măsurilor, acțiunilor și metodelor de reeducare;
- Principiul coordonării și continuității acțiunilor de reeducare și de reinserție socială a minorilor și tinerilor aflați în conflict cu legea;
- Principiul continuării acțiunilor educative și de sprijinire psihosocială și economică a minorilor și tinerilor reeducați. [4]

Comportamentul social și personal se învață, chiar, mai mult, unele cercetări privind învățarea au arătat în plus că - interacțiunea socială reprezintă contextul în care se elaborează comportamentele. Această teorie a fost adusă în atenție de către Albert Bandura care a pus accent pe o formă specifică de învățare care decurge din imitarea unor modele, care pot fi reale, imaginare sau simbolice. Acest tip de învățare se numește învățarea socială în care un rol important îl are anticiparea. Prin acest concept se dorește obținerea unor rezultate conforme unor modele sociale valorizate, ceea ce va facilita învățarea comportamentelor prin intermediul imitării acestor modele.

Dacă o persoană constată că un comportament se dovedește inefficient, ea poate decide a-l modifica. Așa cum și-a însușit unele comportamente, ea le poate adăuga sau extrage noi elemente. Important este ca ea să fie conștientă care sunt aceste elemente asupra cărora să intervină pentru a le modifica și să își dorească eficientizarea procesului de comunicare și de relaționare.

Resocializarea este un proces educativ, reeducativ și de schimbare a comportamentului aplicat persoanelor condamnate penal, prin care se urmărește readaptarea infractorilor la sistemul



de norme și valori general acceptate de societate, în scopul reintegrării sociale a acestora și prevenirii recidivei. [7]

Din definiția prezentată rezultă caracteristicile acestui tip special de recuperare socială:

- resocializarea vizează persoane care au săvârșit deja o infracțiune;
- resocializarea are drept scop imediat prevenirea recidivei, deci reprezintă o componentă a prevenirii speciale;

- resocializarea constituie un demers social realizat în mod științific, de personal calificat în acest scop;

- metodele resocializării sunt: educarea, reeducarea și schimbarea comportamentului.

Resocializarea – se referă la învățarea unui nou set de valori, credințe și comportamente care sunt diferite de cele anterioare.

Resocializarea cum am menționat anterior, presupune că o persoană trebuie să se dezvețe de ce este vechi și să învețe ceea ce este nou.

Resocializarea este concomitentă cu desocializarea și constă în orientarea învățării sociale și controlului social către asimilare și manifestări de comportament compatibile cu tabla de valori și atitudini specifice noului sistem integrator. Eficacitatea ei depinde nu numai de receptivitatea individului, ci și de intensitatea controlului social exercitat de noua agenție de socializare și de gradul de eliminare a factorilor gratificării anteriori.

Resocializarea poate fi :

- voluntară (convertire religioasă, supunerea voluntară la psihoterapie), scopul ei fiind înlocuirea identității, a valorilor cu unele noi, schimbarea comportamentului.
- involuntară ("reeducare" în închisoare, spitale psihiatrice) și presupune instituirea unui control total și permanent asupra persoanei (zilnic, în fiecare clipă). [19]

La fel, pe parcursul studierii și cunoașterii detaliate a termenului de resocializare, întâlnim descrierea a patru metode de resocializare în lucrul cu persoanele aflate în conflict cu legea, precum ar fi:

1) Resocializarea condamnatului prin metode tutelare: „Persoană juridică, autorizată, care își ia angajamentul să se ocupe de reintegrarea în societate a condamnatului, în numele statului, în schimbul unui comision din partea condamnatului. Acest proces trebuie să fie benevol din partea ambelor părți”. Este important ca condamnatul să înțeleagă că resocializarea prin metoda tutelară este o alternativă a privării de libertate, și nu una de înlocuire a pedepsei.

2) Implementarea metodelor de resocializare față de părinți (metode diferite cu un scop comun și unic). Tehnicile de resocializare față de părinți ar fi bine-venite, însă necesită a fi



perfecționate prevederile legale în acest sens, deoarece, ca și orice metodă implementată astfel, se pornește mai întâie la metodele cele mai simple, iar apoi, dacă cu acestea nu se poate atinge scopul metodelor, se recurge la tehnicile cele mai drastice. Nici o știință, cu regret, nu studiază în mod special această problemă. Însă recunoașterea oficială a faptului că resocializarea grupului familial este o activitate nu mai puțin importantă decât reintegrarea socială a însuși celui condamnat, poate duce la depășirea acelor probleme evidente cu care se confruntă societatea.

3) Resocializarea prin muncă. Metodele psihosociale uneori sunt inefficiente din motivul inteligenței scăzute a celui condamnat sau a maladiei de care suferă cel condamnat. Din acest punct de vedere, munca drept metodă de resocializare este unica soluție care contribuie dacă nu pe plan moral, atunci material în beneficiul societății și al infractorului.

4) Resocializarea prin metode pecuniare. Metoda pecuniară nu poate fi impusă, aceasta constând în suma de bani al cărei quantum este stabilit de către instanța de judecată, în corelație cu starea materială a condamnatului, achitată în contul statului, în schimbul de a evita pedeapsa privării de libertate. [6]

Fiind un fel de proces de convertire, în cadrul căruia se intenționează schimbarea normelor, valorilor și convingerilor individului deviant, prin înlocuirea celor dezirabile din punct de vedere social, resocializarea este doar unul dintre mijloacele de control ale comportamentului marginal sau delincvent pe care societatea, grupul sau organizația le au la dispoziție, în afara așa-numitelor sancțiuni punitive.

Întâlnim opinii care susțin că în adevăratul sens al termenului, resocializarea de fapt nu există; în decursul vieții sale, fiecare individ este expus unor influențe diverse, care provin din partea familiei, educației școlare, profesiunii, grupului de prieteni, toate acestea constituind aspecte ale procesului de socializare. Datorită acestor influențe variate, individul achiziționează treptat norme și reguli de comportament, astfel încât se socializează oricum, dar nu își va elabora neapărat conduite socialmente dezirabile.

În esență, “resocializarea constă în dirijarea spre scopuri socialmente dorite, atunci când la anumiți indivizi socializarea a fost stagnată și, inițial, greșit orientată”.

Realizarea unei resocializări normale și eficiente este condiționată, printre altele, de instituția în care se află, personalul implicat în acest proces, de cunoașterea psihologiei infractorului, și nu în ultimul rând de utilizarea celor mai potrivite programe și metode de tratament (metode psiho-pedagogice, psihanalitice, terapeutice etc.). [1]



În procesul de resocializare un rol important revine mediului familial, care prin mijloace specifice, poate asigura individului noi raporturi sociale, noi forme de comportament, ruperea cu faptele delincvente săvârșite și orientarea spre scopuri dorite și permise de societate. [11]

Complexitatea procesului de resocializare implică cunoașterea personalității condamnatului, atragerea lui la activități care să conducă la creșterea simțului responsabilității, respectului pentru lege și oameni, pentru muncă și la evitarea pe cât posibil a efectelor negative ale etichetării și stigmatizării acestuia. [1]

Finalitatea procesului de resocializare constă în recuperarea și reintegrarea în societate a delincvenților, asimilarea de către aceștia a unor norme, valori și atitudini acceptate. O atenție deosebită deosebită în resocializare se acordă minorilor delincvenți, pentru care au fost proiectate și aplicate acțiuni și obiective de resocializare prin instituții speciale.

Pentru a fi eficientă, resocializarea minorului delincvent trebuie să se realizeze într-un câmp motivațional emoțional favorabil, în care profesioniștii să asigure echilibrul dintre autoritate și responsabilitate, dintre afecțiune și cerințele înaintate, între sprijinul acordat și controlul asigurat.

Resocializarea minorului delincvent trebuie să se bazeze pe satisfacerea trebuințelor biologice, afective, de siguranță, dar totodată să satisfacă nevoile sociale, ca atașamentul la grup, trebuința de identificare cu grupul, nevoia de stimă și respect, nevoia de autorealizare.

Activitatea de resocializare îndeplinește funcții precum:

- ✓ *instructivă*, care constă în formarea cunoștințelor sociale, abilităților și obiceiurilor care stau la baza experienței de viață a individului, stimularea utilizării lor în diferite situații, tipuri de activitate, creativitate în funcție de vârsta minorilor;
- ✓ *dezvoltativă*, care vizează dezvoltarea aptitudinilor deja existente ale activității instructiv - cognitive, psihomotorii, intelectuale, emoțional-voluntare, motivaționale;
- ✓ *preventivă* care presupune acțiuni anticipative ce ajută la reducerea impactului condițiilor negative și la neutralizarea condițiilor nefavorabile;
- ✓ *corecțională* care se axează pe corectarea distorsiunilor în orientările valorice ale individului, ale punctelor de vedere și ale credințelor;
- ✓ *educativă* care vizează rezolvarea problemelor legate de vârstă și compensarea insuficienței soluționării lor la etapa anterioară.

Concluzii:



1. În literatura de specialitate conceptul de "resocializare" este folosit într-un sens larg și restrâns. În sens larg termenul este asociat cu procesul de socializare repetată, care apare la diferite etape în condiții extreme sau neobișnuite care necesită interiorizarea unor standarde și valori opuse celor însușite anterior la etapa socializare primară. Într-un sens restrâns conceptul de resocializare este utilizat în psihologia penitenciară, în criminologie și corespunde cu problemele asociate manifestărilor deviante și delincvente de comportament.
2. În literatura de specialitate se arată că eficiența procesului de resocializare este determinată de o multitudine de factori, generali și particulari. Totodată, factorii generali se determină în raport cu situația social-economică din țară (realizarea dreptului la muncă, asigurarea cu locuință, primirea unui ajutor social), iar factorii particulari, specifici – în raport cu situația prezentă a sistemului corecțional-penal.
3. Nu este nevoie de o comparație amplă cu situația celorlalte țări pentru a realiza faptul că metodele corecționale utilizate în societatea noastră nu aduc rezultate dorite lipsa unui cadru adecvat de resocializare a minorilor în urma procesului de judecată (minorii fiind categorizați și marginalizați de către comunitate), la fel și lipsa programelor corecționale în lucrul cu subiecții minori aflați în evidența birourilor de probațiune, care să răspundă la necesitățile și dificultățile acestora.

Închei prin a-l cita pe Benjamin Disraeli care spunea "Cel mai mare lucru pe care-l poți face pentru un om nu este să-i dai din bogățiile tale, ci să i le scoți la iveală pe cele care sunt ascunse în el însuși".

Bibliografie:

1. Abraham P. Dictionar de termeni juridici uzuali, explicativ-practic, București: Editura Național, 1997.
2. Allan G. Johnson. Dictionarul Blackwell de sociologie. București: Humanitas, 2007.
3. Bloch, Henriette, coord. Marele dicționar al Psihologiei Larousse, București: Editura Trei, 2006.
4. Dolea I., Zaharia V., Prișcan V., Fenomenul delincvenței juvenile în Republica Moldova. Chișinău: Cartea Juridică, 2008.
5. Goffman E. Aziluri. Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici și a altor categorii de persoane institutionalizate. Iași: Polirom, 2004.



6. Gumaniuc V. Metodele de resocializare a condamnaților. Revista Națională de drept, nr. 1, 2016, Chișinău.
7. Mariș A. Probleme legate de resocializarea infractorului în perioada post privativă de libertate. În Analele științifice ale Universității de studii europene din Moldova. Col. de red.: Sedlețchi I. (red.-șef), Chișinău, 2014, p. 16.
8. Pieron H. Vocabularul psihologiei, București: Univers Enciclopedic, 2001.
9. Rădulescu S., Banciu D. Introducere în sociologia delincvenței juvenile: Adolescența între normalitate și devianță. București: Ed. Medicală, 1990.
10. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
11. Zamfir C., Vlăsceanu L. Dicționar de sociologie. București: Babel, 1998.
12. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
13. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
14. Гидденс Э. Социология / науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л.С. Гурьевой, Л.Н. Посилевича. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
15. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004.
16. Джери Д. Большой толковый социологический словарь. Том. 2, Москва, 1999.
17. Косарецкая С. Синягина Н. О неформальных объединениях молодежи. М. Владос 2004.
18. Мудрик А.В. Социализация человекаю. М.: Издат. центр "Академия", 2004.
19. <http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/sociologie/CARACTERISTICI-DEFINITORII-ALE31.php>.



**PARTICULARIZAREA CAPACITĂȚILOR CONSTRUCTIV-TEHNOLOGICE LA
ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE
CUSTOMIZING CONSTRUCTIVELY-TECHNOLOGICAL CAPACITIES IN THE
PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES**

Cerneavschi Viorica, doctorandă, lector UPS „Ion Creangă”

CZU 159.922.76

Summary

This article presents the findings of the experimental finding with reference to the formation level at the mentally disabled pupils of the constructively-technological capacities as the basic components of the work culture. Action planning is an important component, a basic step that determines the effectiveness of any human activity. The programming of work activity by pupils with mental disabilities is characterized by a number of the specific particularities.

Keywords: work culture, pupils with mental disabilities, constructive and technological capacities.

Adnotare

În acest articol sunt prezentate datele experimentului de constatare cu referire la nivelul de formare la elevii cu dizabilități mintale a capacităților constructiv-tehnologice drept componente de bază ale culturii muncii. Planificarea acțiunilor este o componentă importantă, o etapă de bază ce determină eficiența oricărei activități umane. Programarea activității de muncă de către elevii cu dizabilități mintale se caracterizează printr-un șir de particularități specifice.

Cuvinte cheie: cultura muncii, elevi cu dizabilități mintale, capacități constructiv-tehnologice.

Conceptul de *cultura muncii* este pe deplin integrat în gândirea științifică ca rezultat al unei evoluții ce a marcat disponibilitatea și potențialitățile persoanei exprimate în calitatea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă. Cultura muncii capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală. Explicând într-o manieră inteligibilă, Милерян Е.А. [9], plasează în cultura muncii mijloacele importante de creștere semnificativă a calității muncii care este asigurată de unitatea capacității de muncă înmulțită cu conștientizarea organizării, proiectării, disciplinarității și dragostei pentru lucrarea atribuită.

În pedagogie cultura muncii este considerată drept capacitatea de a planifica rațional, de a organiza activitatea sa și a colegilor, respectând disciplina muncii pentru a îndeplini sarcinile generale de muncă [12, p.345]. În accepția savantului Романова Т.В. [11] cultura muncii include cunoștințe generale despre bazele producției, abilități simple și complexe de muncă, organizarea și planuirea activității de muncă. Autorul subliniază, că formarea culturii muncii la elevii din clasele primare pune bazele pentru dezvoltarea și aprofundarea procesului de formare în etapele ulterioare ale educației.



Autorul Милерян Е.А. identifică trei grupe de competențe: constructiv-tehnice, organizațional-tehnologice, operaționale și de control [9, p.83]. Această clasificare este reflectarea cea mai completă a tuturor etapelor procesului de muncă, motiv pentru care le considerăm importante pentru elevi să le stăpânească până la sfârșitul claselor primare pentru a asigura un nivel suficient de formare a culturii muncii.

Savanții ruși Атутов П.Р. și Поляков В.А. de asemenea consideră, că conținutul Educației tehnologice include formarea priceperilor generale de muncă (planificarea, organizarea muncii, autocontrolul, capacitatea de a lucra într-o echipă), pregătirea generală tehnică, precum și cea specială (bazele tehnologiei și executării unor produse, ce țin de o pregătire profesională concretă) [8, p.56]. Un aspect esențial al priceperilor generale de muncă, după părerea savanților este faptul, că ele sunt formate la elevi în cursul tuturor activităților în școală, atât în procesul instruirii, cât și a activităților de muncă social-utile, pe când priceperile speciale se formează doar la orele de Educație tehnologică prin studiul secțiunilor individuale.

Prin urmare, subliniem că cultura muncii include în sine componente care nu apar de la sine, ci se formează în procesul educației, bazată pe activitatea copilului la toate etapele dezvoltării sale. Astfel, "formarea culturii muncii este un scop bine determinat al procesului pedagogic" [11, p. 28].

În sistemul de învățământ special, Educația tehnologică are o importanță primordială pentru corectarea, compensarea și recuperarea deficiențelor în dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor. Munca, în formele ei mai simple, reprezintă activitatea cea mai accesibilă pentru acești copii, astfel că Educația tehnologică își propune formarea la ei atât a atitudinii valorice-atitudinale față de muncă, cât și a competențelor, necesare executării oricărei activități și dobândirea unui anumit grad de pregătire profesională [4, p. 4].

Reviul cercetărilor experimentale și a lucrărilor care atestă specificul Educației tehnologice în școala auxiliară demonstrează, că în procesul Educației tehnologice elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre asimilarea principalelor elemente tehnice fundamentale pentru cultura muncii. Astfel, studiile efectuate de Badâr C., Bârsanu T., Bucun N., Corceac V., Danii A., Gînu D., Gonciaruc S., Stratan V. ș.a. argumentează și exprimă o poziție univocă asupra conceptului ce vizează cultura muncii și formarea acesteia.

Savanții susțin, că priceperile generale de muncă, precum: procedeele de activitate practică și de cunoaștere a materialelor, uneltelor și ustensilelor; normele sanitaro-igienice și regulile de



protecție a muncii și tehnicii securității în timpul proceselor tehnologice; regulile de organizare a locului de muncă; procedeele de realizare a sarcinii; planificarea operațiilor și acțiunilor necesare pentru îndeplinirea sarcinii; analiza și compararea obiectelor/produselor etc. la elevii cu dizabilități parcurg un traseu individual de formare, adaptat vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia.

Educația tehnologică conține un apreciabil potențial de posibilități în procesul de corecție a neajunsurilor elevilor cu dizabilități mintale. Existența unor atare posibilități este confirmată nu numai de practica școlară și de lucrările psiho-pedagogice, dar și de investigațiile fiziologice (Bucun N., Nechit R., Шиф Ж.И.) ș.a. care au stabilit experimental îmbunătățirea funcțională a proceselor nervoase corticale la copiii și maturii cu dizabilități mintale sub influența activității de muncă.

Problema dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale prin intermediul Educației tehnologice este elucidată în lucrările savanților Bucun N., Badâr C., Dانی A., Druțu I., Gînu D., Gherguț A., Sima I., Stratan V.), Павлова Н.П. (1983), Шинкаренко В.А.) ș.a. În studiile efectuate savanții subliniază faptul, că semnificația dezvoltativă a Educației tehnologice a elevilor cu dizabilități mintale este direcționată atât spre capacitățile și deprinderile motore, operaționale, cât și spre sistemele de acțiuni mintale. S-a constatat, că acțiunile mintale se exteriorizează prin diverse capacități: conștientizarea scopurilor acțiunilor de muncă, capacitatea de a se folosi de instrucțiuni (orale și scrise), capacitatea de a proiecta activitatea și a respecta succesiunea etapelor de realizare, a măsura, a marca, a calcula, a-și controla lucrul, inclusiv cu ajutorul instrumentelor, a determina dependențele cauzale în procesul efectuării articolului (determinarea cauzei rebutului), a prezenta darea de seamă despre lucrul realizat, a efectua controlul ș.a.

Planificarea acțiunilor este o componentă importantă, o etapă de bază ce determină eficiența oricărei activități umane. În aspect psihologic programarea constituie o activitate rațională, reglată de conștientizarea rezultatului așteptat, procesul îndreptat spre alegerea căilor, mijloacelor, procedeele și acțiunilor succesive, ce urmărește realizarea scopului scontat. Perceperea scopului, înțelegerea sarcinilor este garanția succesului oricărei activități [10, p.8]. În acest sens, planificarea este determinată de conținutul și particularitățile specifice ale activității de muncă. În aspect general ea presupune orientarea prealabilă în însărcinare, evidențierea particularităților specifice ale materialului și a operațiilor, stabilirea anumitor legături și atitudini, consecutivitatea acțiunilor. Orice plan necesită flexibilitate în realizarea sa, evidența schimbărilor ce au loc în procesul îndeplinirii [7].



Mecanismele psihologice ale procesului de programare, analizate în numeroase investigații, demonstrează complexitatea acestui proces psihic, care include procese intelectuale, volitive și emotive. De aici se poate remarca, că programarea activității de muncă de către elevii cu dizabilități mintale se caracterizează printr-un șir de particularități specifice [2, p. 89].

Elevii cu dizabilități mintale nu știu să anticipeze verbal acțiunile practice (Popovici D.-V., Лубовский В.И., Билевич Е.А., Stratan V.), nu conștientizează ordinea acțiunilor ce au sau vor avea loc (Еременко И.Г., Шинкаренко В.А., Badâr C.), denotă neconștientizarea autocontrolului în sporirea calității lucrului (Мирский С.Л., Пинский Б.И., Badâr C., Gînu D.). Practic, elevii tind spre îndeplinirea însărcinării, însă o fac inconștient, fără a manifesta efort intelectual, fapt relatat în cercetările din domeniul oligofrenopedagogiei, remarcând slaba dezvoltare a procesului de anticipare la ei. Neajunsurile activității de orientare și, prin urmare, și a planificării activității sunt condiționate de insuficiența formării procedeelelor necesare pentru o activitate cu un scop bine determinat (Выготский Л.С., Карвьялис В.Ю., Букун Н.И., Radu Gh.).

Drept particularitate distinctivă a dezvoltării capacității de planificare la elevii cu dizabilități mintale este faptul, că aceasta se formează în legătură directă cu dezvoltarea independenței acțiunilor. Independența depinde, mai întâi de toate, de capacitatea de organizare rațională a muncii, de orientarea în sarcină (înțelegerea însărcinării, formarea închipuirilor despre construcția, forma, dimensiunile detaliilor și obiectului confecționat, materialul utilizat ș.a.), de programarea realizării și controlul îndeplinirii ei, de aplicarea deprinderilor de calcul, măsurare și marcare, de folosirea experienței acumulate, de stabilirea legăturilor de cauză și efect în procesul muncii (Badâr C., Danii A., Gînu D., Stratan V., Бондарь В.И., Мерсиянова Г.Н., Турчинская К.М., etc.). Cercetările efectuate remarcă nivelul scăzut al independenței, apreciate drept particularitate caracteristică și, totodată, ca neajuns al activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale.

Cercetarea efectuată de Gînu D. vine să concretizeze, că nede dezvoltarea capacităților de muncă și nivelul de independență scăzut caracterizează activitatea de muncă a elevului cu dizabilități mintale, atribuind activității un caracter reflector, imitativ. De cele mai dese ori acțiunile se execută independent numai la indicația nemijlocită a învățătorului sau în baza imitării, deoarece le este dificilă înțelegerea independentă a consecutivității acțiunilor [5, p.85].

Ca și orice activitate intelectuală, planificarea este direct dependentă de dezvoltarea vorbirii. Cercetările savanților Popovici D.-V., Билевич Е.А., Выготский Л.С., Дульнев Г.М., Лубовский В.И., Петрова В.Г., Беякова И.В., Петрова В.Г., Пинский Б.И. ș.a. au



constatat, că elevilor cu dizabilități mintale le este caracteristică nede dezvoltarea legăturilor între activitatea intuitiv-practică și cea verbală. Aceasta se manifestă nu numai în incapacitatea de a reproduce instrucțiunea verbală, a se conduce de varianta ei desfășurată, care conține indicații asupra îndeplinirii unui număr de operații, dar și în calitatea redusă a dării de seamă verbale despre lucrul îndeplinit.

Neajunsurile procesului de orientare în sarcina primită și a planificării îndeplinirii acesteia, subliniază Badâr C. generează formarea unei închipuiri parțiale, incomplete a rezultatelor finale și a celor intermediare ale muncii. În conștiința elevilor nu se formează imaginea suficient de clară a etalonului, verificând cu care și-ar putea controla activitatea [2, p.92-93].

Analiza literaturii permite să concluzionăm, că activitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale este un proces specific, astfel că, Educația tehnologică este subordonată obiectivului major de formare a cunoștințelor, capacităților de muncă și atitudinilor ca componente constitutive ale culturii muncii, laolaltă valabile pentru integrarea profesională și socială a acestei categorii de copii. După cum menționează Sima I. „cunoscând particularitățile lor precum și faptul că aceștia se prezintă mai bine în condițiile de muncă, decât în condițiile școlare, ca urmare a unei motivații mai puternice și mai adecvate, școlii îi revine sarcina de a organiza activitatea în raport cu problemele specifice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale pentru a le asigura nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi care să permită acestora integrarea în activitatea productivă, în viața socială” [6, p.14].

Ca un concept integrator, cultura muncii, dar mai ales formarea ei, pretinde la cunoașterea variabilității individual-tipologice a copiilor cu cerințe educaționale speciale, a particularităților capacităților generale de muncă, pe de o parte, și a particularităților sistemului nervos, capacității de muncă, motoricii, pe de altă parte, ceea ce oferă posibilitatea creării condițiilor favorabile de dezvoltare diferențiată și contribuie la sporirea eficienței Educației tehnologice. Astfel evaluată, cultura muncii, constituie o condiție optimă în adaptarea și integrarea socio-profesională a elevilor cu dizabilități mintale [1, p.203].

Dezvoltarea insuficientă a proceselor psihice, nivelul scăzut al formării capacităților și deprinderilor generale de muncă, particularitățile de elaborare și motivare a activității sunt doar unele din cauze care conduc la necesitatea implementării în Educația tehnologică a unei acțiuni educaționale speciale, fără de care pentru ei nu este posibilă realizarea optimă a procesului de formare a culturii muncii [3, p. 322].

În acest articol vom analiza datele obținute în urma evaluării la elevii cu dizabilități mintale a nivelului de formare a capacităților organizatorice, apreciate drept componente de bază ale



culturii muncii. În experimentul de constatare au participat 36 de elevi de clasele primare (clasa a IV-a) din patru școli auxiliare din Republica Moldova.

În experimentul de constatare s-a pretins a identifica nivelul de formare a capacităților *constructiv-tehnologice* (de proiectare) ca indicatori importanți ai formării culturii muncii. Capacitățile constructiv-tehnologice au inclus următoarele componente: analiza modelului și condițiile de muncă, planificarea activității, executarea operațiilor tehnologice de bază (plierea, îndoirea, împăturirea, înclierea, tăierea, asamblarea etc.), măsurarea și marcarea detaliilor. Pentru a testa unele din componente au fost elaborate sarcini speciale, extrase din curriculumul disciplinar pentru clasa a IV-a a școlii auxiliare, cărora le-au fost aduse adaptări curriculare în modul de realizare, altele se verificau paralel în timpul îndeplinirii sarcinilor de muncă deja descrise, dar care necesitau măsurări și lucrări grafice.

Determinarea formării capacității de a analiza modelul s-a efectuat în timpul executării de către fiecare elev a sarcinii speciale de muncă. Elevii erau încurajați să examineze cu atenție modelul unui camion, executat din hârtie și carton, și să povestească, cât mai minuțios, cum arată și cum e construit. În cadrul povestirii elevului fixam completitudinea și coerența analizei, folosind o fișă specială de protocol. În fișă era introdusă lista și consecutivitatea operațiilor de bază ale analizei produsului, care caracterizau integralitatea acesteia în conformitate cu cerințele Educației tehnologice din clasele primare. Am inclus în fișă următoarele operații ale analizei, pe care elevii ar trebui să le dețină: determinarea formei generale a produsului; identificarea părților principale și destinația lor; determinarea formei părților principale; determinarea și enumerarea detaliilor; identificarea detaliilor principale și a celor compuse; denumirea detaliilor principale; determinarea detaliilor secundare; definirea materialelor utilizate; indicarea metodei de conexiune și asamblare a detaliilor; enumerarea etapelor principale ș.a.

Criteriile aplicate pentru analiza datelor de referință și scara evaluării rezultatelor sunt prezentate în figura 1.

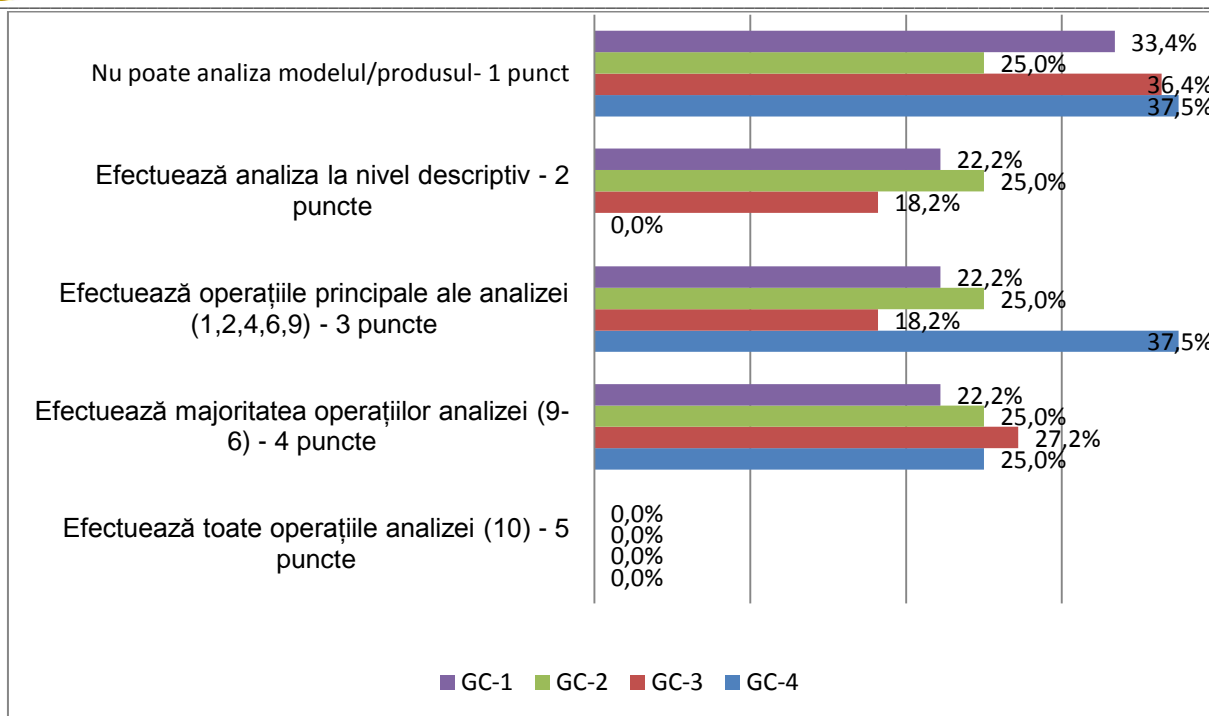


Fig. 1. Formarea capacității de analiză a modelului

Evaluarea gradului de îndeplinire a sarcinii, de asemenea, se efectua cu ajutorul sistemului de cinci puncte. Datele ne permit să observăm, că nivelul acestui tip de activitate, în toate grupurile, este practic același și se află la cel mai scăzut nivel.

Capacitatea de a planifica activitățile a fost testată prin efectuarea graduală a trei sarcini. La prima însărcinare s-a efectuat o conversație, prin intermediul căreia s-a constatat dacă elevii posedă capacitatea de a-și organiza prealabil activitatea de muncă. Elevii au fost rugați să răspundă la următoarele întrebări: "De la ce veți începe lucrul?"; "Care este semnificația planificării muncii, menținerea ordinii la locul de muncă?"; "Cum se elaborează planul executării însărcinării?"; "Ce etape principale ale executării sarcinii de muncă știți?". În timpul conversației am identificat: sunt oare elevii capabili să evidențieze principalele etape de lucru; să asimileze consecutivitatea rațională a unor condiții; ce deprinderi și capacități dețin în domeniul planificării; ce capacități le lipsec elevilor.

La următoarea sarcină elevilor li s-a propus un plan "deformat" de fabricare a unui produs simplu, cu ratarea/omiterea operației de bază – asamblarea. Pentru a confecționa din carton un toc pentru foarfece copiilor li s-a propus un astfel de plan: marcarea desfășuratei tocului pentru foarfece; decuparea piesei; identificarea punctelor de pliere; plierea piesei; decorarea



cu aplicație; măsurarea lungimii foarfecelor. Copiii erau rugați să răspundă la întrebarea dacă e posibil de îndeplinit lucrarea după acest plan. De asemenea, să facă rectificările respective: să determine etapa omisă și să distribuie toate etapele consecutiv.

Sarcina a treia de verificare a formării capacității de planificare prevedea elaborarea independentă a planului de confecționare a aplicației „Floarea”. Elaborarea independentă a planului activității ne-a permis să clarificăm pe cât de rațional și exact elevii pot să-și anticipeze viitoarea activitate. Datorită faptului că planificarea independentă, comparativ cu planul deformat, constituie o procedură mult mai complicată, pentru evaluarea acestei etape am folosit alte criterii. Criteriile aplicate pentru analiza datelor și rezultatelor executării ambelor însărcinări sunt expuse în tabelul 1.

Tabelul 1. Formarea capacității de planificare a activității

Criteriile de apreciere a formării capacităților	Numărul elevilor în grup/%			
	GC-4	GC-3	GC-2	GC-1
	8	11	8	9
<i>I. Modificarea planului deformat.</i>	-	-	-	-
1) Corespunderea totală a planului tehnologiei de confecționare- 5 puncte				
2) În esență planul e corect: - dar nu se ține cont de specificul însărcinării- 4 puncte - ordinea operațiilor nu este rațională- 3 puncte - nu se ține cont de specificul însărcinării și ordinea operației nu-i rațională- 2 puncte	2/25%	4/36,4%	1/12,5%	2/22,2%
3) Necorespunderea totală a planului tehnologiei de confecționare- 1 punct	6/75%	7/63,7	7/87,5%	7/77,7%
<i>II. Planificarea independentă</i>				
1) Sunt rațional planificate toate operațiile – 5 puncte	-	-	-	-
2) Sunt planificate operațiile de bază- 4 puncte	2/25%	1/9,1%	1/12,5%	2/22,2%
3) Sunt planificate toate operațiile, dar nu rațional- 3 puncte	1/12,5%	3/27,2%	2/25%	2/22,2%
4) Sunt planificate operațiile de bază, dar nerațional- 2 puncte	1/12,5%	2/18,2%	2/25%	1/11,2%
5) O parte din operațiile de bază este omisă sau sarcina nu este îndeplinită- 1 punct	4/50%	5/45,5%	3/37,5%	4/44,4%



Pentru o comparație mai amplă și vizibilă a nivelului de formare la elevi a capacității de planificare, am determinat în procente valoarea medie a punctajului formării acestei capacități pentru fiecare grup de cercetare. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.

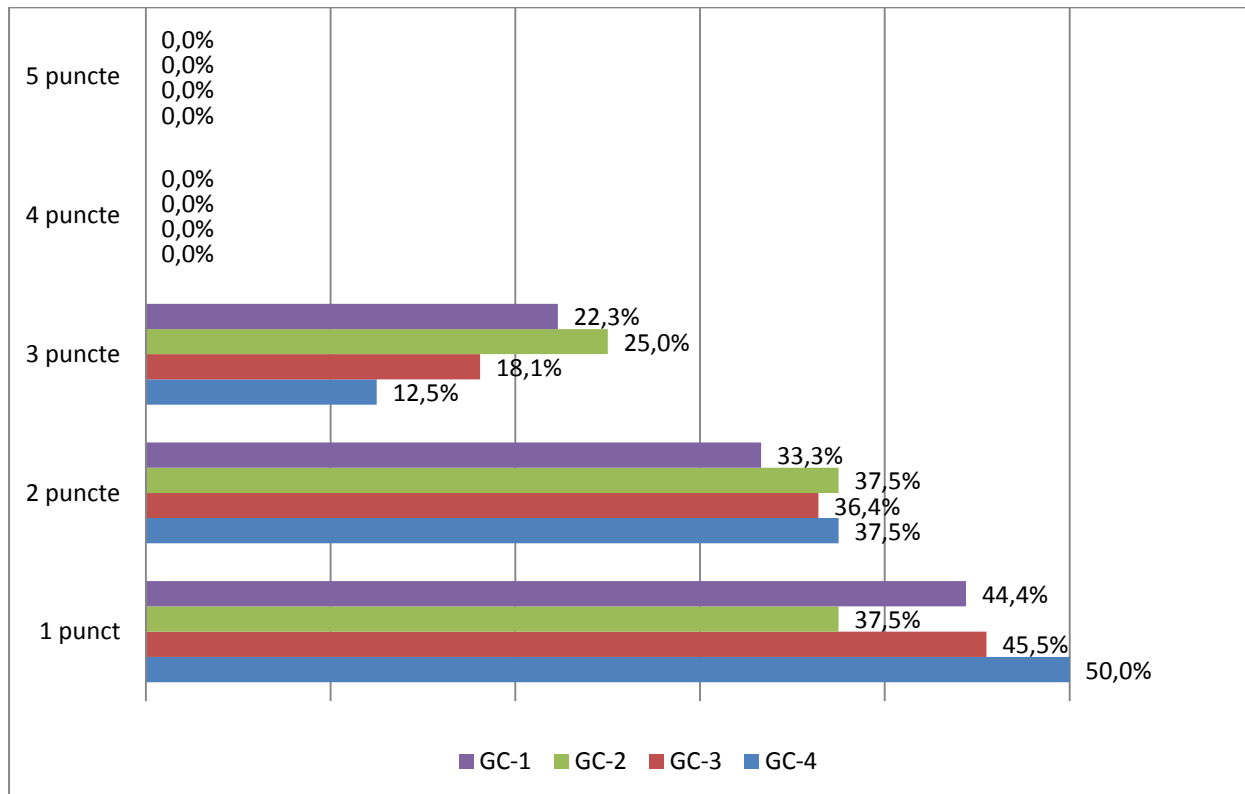


Fig. 2. Nivelul de formare a capacității de planificare a activității

Analiza datelor din tabelul 1 și figura 2 mărturisește, că capacitatea de a planifica activitatea la cea mai mare parte a elevilor este insuficient formată și superficial exprimată, precum și la unii din elevi ea este lipsă, nu este formată. Motivul acestei situații poate fi explicat prin faptul, că formarea acestei capacități nu decurge în mod spontan, haotic în orice activitate, ci necesită o muncă cu un scop special orientat a pedagogului.

Capacitatea de a utiliza instrumente și dispozitive de măsurare de bază: tipar (șablon), riglă, banda centimetrică de măsurare a fost testată în trei faze cu efectuarea următoarelor sarcini. Inițial, din sârmă moale, elevii erau îndemnați să construiască o jucărie "omulețul jucăuș", folosindu-se de fișa instructivă și tiparul (șablon) de măsurare, cu ajutorul căruia bucata de sârmă poate fi împărțită în părți proporționale. Apoi elevii construiau un model de chipiu de formă dreptunghiulară, rezultat din măsurarea capului cu ajutorul benzii centimetrice de măsurare. Ultima sarcină includea efectuarea operației de măsurare a unei



bare, independent selectând instrumentele de măsurare. Elevii au avut la dispoziție: rigla, banda centimetrică, echerul.

Criteriile aplicate pentru analiza datelor, rezultatele și scara evaluării sunt, de asemenea, prezentate pe un sistem de 5 puncte. Datele, obținute din analiza nivelului de formare a capacităților de măsurare pe grupuri, sunt prezentate în figura 3.

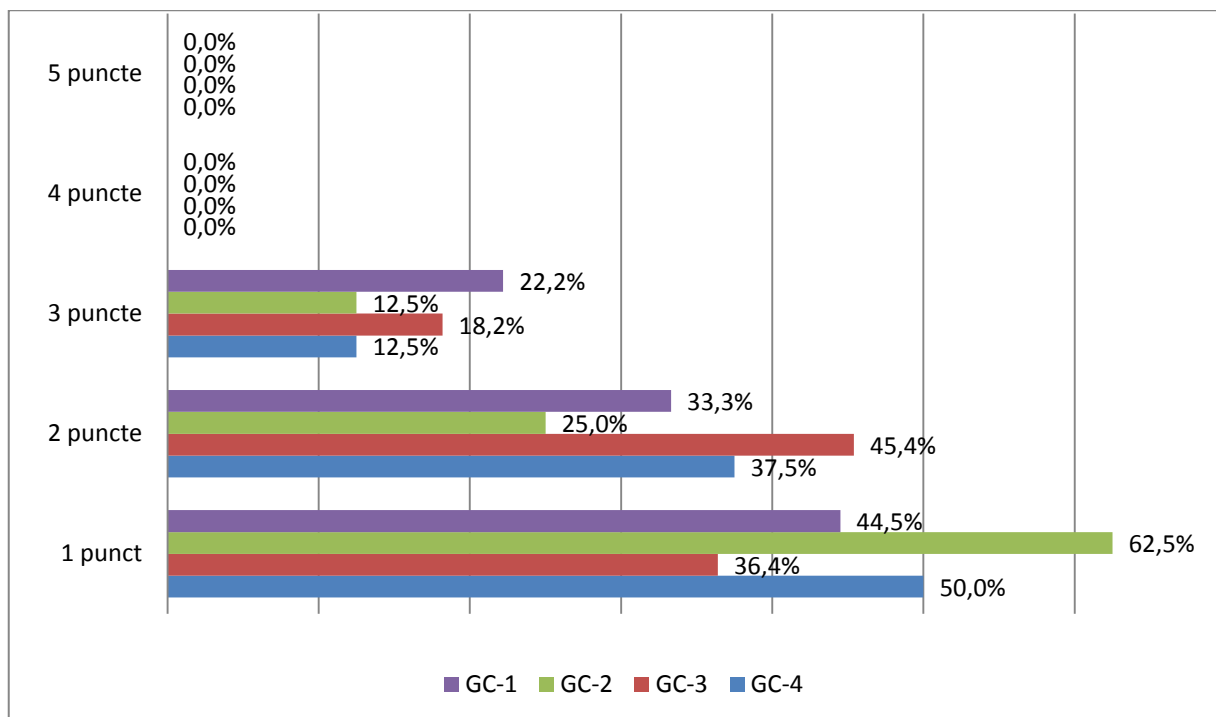


Fig. 3. Formarea la elevi a capacităților de măsurare

Datele din figura 3 furnizează informații obiective despre nivelul scăzut al formării capacităților de măsurare la elevii claselor primare. Aceasta poate fi explicat prin faptul, că gradul de intelectualizare a operațiilor de măsurare este destul de mare, cunoștințele care stau la baza lor sunt complexe și au caracter abstract. Totodată, consolidarea și îmbunătățirea acestor capacități nu ar trebui să fie spontană, ci organizată, în caz contrar, modificările calitative vor fi minore.

Capacitatea de a executa operațiile tehnologice de bază (plierea, îndoirea, asamblarea etc.) s-a testat prin organizarea observațiilor în procesul efectuării de către elevi a însărcinărilor menționate mai sus. Rezultatele observațiilor au identificat, că majoritatea elevilor relativ posedă capacitatea de a efectua aceste operații la nivel mediu. Atitudinea emoțională pozitivă față de efectuarea acestor operații și obținerea rezultatelor imediate din aplicarea acestora,



reflectă, deși destul de timid, realizarea practică a activității de muncă prin utilizarea operațiilor menționate.

Datele obținute din experimentul de constatare ne ajută să remarcăm, că majoritatea elevilor denotă un nivel scăzut (32,05%) și sub mediu (42,2%) de formare a capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare). Diferențele atestate în eșantioanele experimentale nu sunt semnificative. Așa dar, majoritatea elevilor nu au însușite capacitățile constructiv-tehnologice ale culturii muncii la indicatorii nivelurilor "mediu, peste mediu, avansat." Numai o mică parte a elevilor a arătat un nivel ridicat de manifestare a componentelor studiate.

Cea mai mare dificultate la elevi s-a atestat la planificarea activităților. Această componentă a culturii muncii nu este formată la majoritatea dintre elevi, 36,2% au demonstrat un nivel sub mediu. Un număr considerabil de elevi (44,3%) au manifestat lipsa acestor capacități. Motivele, în opinia noastră, țin de caracterul generalizat al capacității de planificare, funcționarea ei, precum și a analizei modelului, care necesită aplicarea operațiilor intelectuale complexe: analiza, comparația, abstractizarea și altele.

Asimilarea cunoștințelor și capacităților culturii muncii este un proces complex și de durată, care are loc sub îndrumarea unui cadru didactic în condiții intenționat organizate. În opinia noastră, eficiența formării culturii muncii la copiii cu dizabilități din clasele primare este determinată de conștientizarea esenței problemei de către cadrele didactice și capacitatea de a efectua activitatea didactică direcționată spre implementarea acesteia.

Bibliografie:

1. Badâr C. Educația tehnologică-fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1998, p. 264.
2. Badâr C. Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 1998. 170 p.
3. Cerneavski V. Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu CES în condițiile educației inclusive. În: Международная научно-практическая конференция «Наука, культура, образование», посвященной 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета, февраль 2015 года, с. 321-323.
4. Danii A., Racu A., Postolachi E. ș.a. Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire. Chișinău: Epigraf, 2002. 168 p.



5. Gânu D. Psihologia diferențierii elevilor cu deficiența mintală în procesul educației tehnologice. Teza de doctor în științe psihologice. Chișinău, 1995. 161 p.
6. Sima I. Psihopedagogie specială. Studii și cercetări. Vol. I. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 234 p.
7. Антипов В.И. Примерное планирование ручного труда в младших классах вспомогательной школы. Москва, 1968.
8. Атутов П.Р., Поляков В.А. Формировать у молодежи трудовой образ жизни. В: Сов.пед., 1989, № 3, с. 3-10.
9. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. Москва: Педагогика, 1973.
10. Павлова Н.П. Типологические особенности учащихся в овладении общетрудовыми умениями. В сб.: Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении. Москва: Изд-во АПН СССР, 1983. 99 с.
11. Романова Т. В. Формирование культуры труда у младших школьников в системе дополнительного образования: Дисс. канд. пед. Наук. Чебоксары, 2006. 246 с.
12. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.



AUTORII NOȘTRI:

ȘLEAHTIȚCHI MIHAI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

ЛИСТОПАД А.А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

NICOLAESCU PENELOPA ELIZA, doctorand, România

МАРДАРОВА И.К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

VÎRLAN MARIA, dr. în psihologie, conf. univ., UPS “I.Creangă”

FODOR INA, doctorand, Direcția de poliție a mun. Chișinău

CERNEAVSCHI VIORICA, doctorandă, lector UPS „Ion Creangă”

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

- 1.1 Originalitatea
- 1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.
- 1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

- 2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.
- 2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

- 3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.
- 3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.